Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570031
Centre d'intérêt: 260

Programme de mise à jour en adaptation scolaire, pour les enseignant(e)s. Module 5, La mésadaptation socio-affective / [pour le Ministère de l'éducation], Direction générale du développement pédagogique, Service de la formation du personnel scolaire. -- Québec : La Direction, 1983.
3 v. ; 28 cm. -- (Perfectionnement / Direction générale du développement pédagogique)

Code: 16-8635-01 à 16-8635-03. Bibliogr.: v. 1, p. 83. Dépouillement: v. 1. Cahier de l'animateur ou de l'animatrice -- v. 2. Cahier du participant ou de la participante -- v. 3. Guide d'animation.

ISBN 2-550-05696-5

ISBN 2-550-05697-3

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Inadapté socio-affectif *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Caractéristiques de l'étudiant *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Ce module a été élaboré dans le cadre d'un programme de perfectionnement en adaptation scolaire destiné aux enseignants du secteur régulier des niveaux primaire et secondaire. Ses trois cahiers présentent l'information et le cadre structurel nécessaires à la réalisation d'une journée d'information pédagogique. Après avoir tenté de définir et d'expliquer le phénomène de la mésadaptation socio-affective, le module décrit les principales manifestations de cette mésadaptation. La dimension de l'intervention d'aide auprès de ces élèves est ensuite abordée et un modèle d'intervention est suggéré. Enfin, la problématique de l'intégration de ces élèves est examinée: concept, facteurs, processus, possibilités et limites.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8270140, 8470404, 8470405

ZDUQ 8570031 A

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8635 – 01

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

CAHIER DE **L'ANIMATEUR** OU DE **L'ANIMATRICE**

Service de la formation du personnel scolaire

JANVIER 1983

EDUQ 8570031 A

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

CAHIER DE L'ANIMATEUR OU DE L'ANIMATRICE

NOTE

Ce document a été réalisé en respectant les objectifs véhiculés dans les documents suivants:

- La mésadaptation socio-affective, une recherche d'adaptation? Document de sensibilisation (16-1512);

- Le mésadapté socio-affectif, guide pédagogique, préscolaire (16-1520-01);

- Le mésadapté socio-affectif, guide pédagogique, primaire (16-1521-01).

Ces documents, auxquels vous pourrez vous référer au besoin, ont été préparés par le Service de l'adaptation scolaire de la Direction générale du développement pédagogique.

TABLE DES MATIÈRES

		Page
	INTRODUCTION	7
I.	LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES:	11
	Les objectifs du cahier	13
	Le point de vue adopté	14
	L'observation des manifestations d'un comportement mésadapté.	15
	Vers un équilibre des forces en présence	16
	Quelques façons de voir	19
	1- Classification descriptive	19
	2- Classification psycho-dynamique	21
	Quelques éléments d'explication	23
	1- Dynamique complexe	23
	2- L'image de soi	27
II.	L'ÉLÈVE QUI A DES DIFFICULTÉS SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT	29
	LE COMPORTEMENT MÉSADAPTÉ OU DES INTERACTIONS DIFFICILES	32
	Les caractéristiques de l'élève et les ruptures d'équilibre	34

Page

1- La pensée magique 35
2- La généralisation 36
3- La communication 36
4- La capacité de s'arrêter 37
5- L'attention et la concentration 37
6- La capacité d'attendre 37
7- L'ouverture et la disponibilité 38
8- La capacité d'anticiper 38
9- La communication 39

Les caractéristiques du milieu et les ruptures d'équilibre 40

1- Les élèves 40
2- Les valeurs du milieu et les objectifs de l'intervention 41
3- Le programme des activités 41
4- La didactique ou les moyens de mise en relation 41
5- L'organisation du temps 42
6- L'organisation de l'espace 42
7- Les règlements et les marches à suivre 43
8- Le système d'évaluation et de reconnaissance 44
9- Le partage des responsabilités 44
10- Les agents d'éducation 44

III. L'INTERVENTION 45

Le processus d'intervention 49

A- L'évaluation de la situation 49
B- La planification de l'intervention 53
C- L'intervention proprement dite 55
D- L'évaluation de l'intervention 57

Page

Quelques techniques d'aide 58

La coordination 65

1- La concertation et la coordination 65
2- Les parents 66

IV. L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE 69

Signification du concept d'intégration 71

Facteurs de l'intégration 72

1- La conception de la mésadaptation socio-affective 72
2- L'organisation du milieu 73
3- La compétence des agents d'éducation 73

L'intégration, un processus 74

Possibilités et limites en matière d'intégration 75

CONCLUSION 77

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 81

Liste des tableaux

		Page
Tableau 1-1:	Classification simplifiée des types de difficultés sur le plan du comportement selon D.H. Stott	20
Tableau IV-1:	Le processus d'intervention	63

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage propose différentes actions pour favoriser "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible"[1]. Un des moyens d'action est le perfectionnement des enseignants réguliers, afin de les mieux préparer à jouer leur rôle auprès des enfants en difficulté et, par le fait même, à prévenir l'inadaptation scolaire. Un programme de mise à jour a ainsi été préparé à leur intention. Ce programme est réparti sur dix modules. On a prévu qu'il doit s'étaler sur une période de trois ans et il appartient aux commissions scolaires, comme le prévoit l'énoncé de politique, de voir à l'application des modules de ce programme avec la collaboration de la direction régionale du ministère.

Dans le but de faciliter la réalisation de ce perfectionnement et d'assurer la cohérence des informations transmises d'un milieu à l'autre, on a préparé pour chaque module une série de cahiers destinés d'abord aux animateurs qui réaliseront ce programme de mise à jour. Par ailleurs, d'autres cahiers présentant les informations les plus fondamentales seront remis aux enseignants qui suivront les séances de mise à jour pour leur permettre de participer avec intérêt aux activités prévues.

Ce cahier est le cinquième de la série destinée aux animateurs. Il a pour thème la mésadaptation socio-affective. Ces objectifs visent à mieux faire connaître l'ensemble de ce phénomène, plus particulièrement la façon dont il est vécu à l'école.

---

1. L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, p. 17.

Dans un premier temps, le cahier donne des éléments d'information concernant le phénomène de la mésadaptation socio-affective, c'est-à-dire les diverses façons de la considérer, de la nommer, d'y travailler.

Dans un deuxième temps, le texte tente de mettre en évidence l'élève en difficulté sur le plan du comportement ou, plus exactement, qui est en rupture d'équilibre avec son environnement: seront donc présentés les principales manifestations de cette mésadaptation dans le comportement, ainsi que certaines caractéristiques habituellement retrouvées chez ces élèves.

Dans un troisième temps, on aborde la dimension de l'intervention d'aide auprès de ces élèves. Un modèle d'intervention est présenté suivi de suggestions de techniques d'aide.

Dans un quatrième temps, le texte traite de l'intégration, soit le concept, les facteurs, le processus, les possibilités et les limites de l'intégration.

Enfin, dans un dernier temps, les enseignants sont invités à effectuer une synthèse de la démarche qu'ils auront vécue et à réfléchir sur les moyens qu'ils pourront prendre pour approfondir cette démarche.

Par les informations qu'il contient, ce module cherche d'abord et avant tout à inciter l'enseignant à acquérir une meilleure compréhension de la mésadaptation socio-affective, parce que nous croyons que cette meilleure compréhension l'amènera à rechercher et à promouvoir l'accessibilité toujours plus grande des élèves mésadaptés socio-affectifs à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible.

Le Service de la formation du personnel scolaire de la Direction générale du développement pédagogique

I. LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE: UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES

LES OBJECTIFS DU MODULE

Il semble évident, compte tenu des diverses contraintes, que le contenu du présent cahier, d'une façon générale, doit se limiter, comme tout le module 5, à déclencher chez les enseignants une démarche qui pourra s'approfondir dans d'autres circonstances. Ainsi, ce cahier n'a pas la prétention de se substituer à une formation dans le domaine. Pour des raisons évidentes, il n'est pas possible de réunir ici toutes les informations découlant de tous les points de vue existants.

Pour ce faire, ce cahier vise les objectifs précis suivants:

- amener l'enseignant [1] à reconnaître et à accepter la relativité du concept de la mésadaptation socio-affective;
- amener l'enseignant à se sensibiliser à une approche "systémique" de la mésadaptation socio-affective;
- amener l'enseignant à connaître et à reconnaître les manifestations les plus évidentes des difficultés d'un élève sur le plan du comportement;
- faire connaître à l'enseignant certaines techniques d'aide applicables à l'élève en difficulté sur le plan du comportement;
- amener l'enseignant à se familiariser avec un mode d'intervention particulier;
- encourager l'enseignant à s'interroger sur le processus d'intégration;
- inviter l'enseignant à faire une synthèse de ce qu'il a appris au moyen du programme de mise à jour ainsi qu'à préciser ses orientations futures en matière de perfectionnement;
- amener l'enseignant à reconnaître et à organiser son vécu en classe.

Il est évident que chacun de ces objectifs pourrait faire l'objet d'une session de perfectionnement. C'est pourquoi il faut insister sur le caractère déclencheur de ce qui est dans le cahier.

---

1. Chaque fois que l'on mentionne "l'enseignant" , il faut comprendre "l'enseignant ou l'enseignante".

L'étude d'un phénomène n'est qu'une voie d'accès pour atteindre l'élève en difficulté et le phénomène n'est constitué que de manifestations observables. L'approche rigoureuse du phénomène voudrait que dans un premier temps nous nous limitions à la seule description objective des manifestations. Très souvent, notre premier réflexe est de qualifier ou interpréter ce que nous voyons avant même d'avoir une vue d'ensemble de la siu".tion.

L'attitude favorisée dans ce chapitre en est une d'ouverture pour les personnes intéressées à acquérir une vision d'ensemble de la situation qui fait problème. À cet effet, il devient important d'utiliser les remarques du quotidien telles que: cet élève est retiré, cet élève perturbe la classe, et de se questionner à l'égard des interprétations qui reposent essentiellement sur le point de vue adopté pour les considérer. Il est nécessaire de retenir les remarques, de s'exprimer, d'être actif.

LE POINT DE VUE ADOPTÉ

La compréhension qu'un individu a d'un phénomène repose essentiellement
· le point de vue qu'il adopte, c'est-à-dire la position et les moyens
l utilise pour regarder et voir ce qui se passe dans la réalité. Un
e réalité, plusieurs interprétations. Dans l'absolu, on peut dire
l y a autant de "points de vue" qu'il y a de personnes, donc autant de
ons et d'interprétations de la réalité qu'il y a d'individus.

Un exemple très simple illustrera cette affirmation. L'enseignant peut regarder un élève qui manifeste des difficultés sur le plan du comportement soit en considérant l'élève en difficulté, soit en pensant à sa classe, soit en se disant qu'un tel élève est insupportable, etc. Évidemment, les conclusions auxquelles cet enseignant arrivera seront fonction de son point

de vue. Il convient de clarifier dans la mesure du possible le point de vue utilisé. Car c'est de ce point de vue que découleront les actions ainsi que l'évaluation qui en sera faite.

Malgré certaines différences qui séparent les conceptions de chacun, il demeure que globalement il existe certains regroupements possibles de ces points de vue. Nous étudierons ces façons de voir.

L'OBSERVATION DES MANIFESTATIONS D'UN COMPORTEMENT MÉSADAPTÉ

Comment fournir un questionnement relatif à un ensemble de manifestations qui, une fois associées, deviennent un phénomène? Nous avons vu précédemment que le point de vue adopté était déterminant; en effet, de celui-ci découle la façon de formuler nos questions au regard des manifestations observées.

Pour pouvoir parler de ce qui est observé, il est nécessaire de faire référence à un ou plusieurs schèmes explicatifs qui eux nous fournissent les mots nécessaires.

Pour aller plus loin que la simple description objective des comportements observés, il faut donc pouvoir donner un sens, une signification ou une explication à un comportement. Si dans l'absolu la réalité est unique, elle devient infinie dans les perceptions qu'on en a et dans les interprétations qu'on en fait.

Si nous avons choisi d'aborder le phénomène de la mésadaptation socio-affective via les mots qui la sous-tendent, c'est en raison du fait que c'est peut-être d'abord à ce niveau que la confusion est la plus grande.

Chacun conservera ou modifiera sa définition, mais il est à espérer que ce sera en toute conscience et connaissance de cause.

Vers un équilibre des forces en présence

Il faut d'abord comprendre qu'une définition de la mésadaptation socio-affective n'est qu'un instrument répondant à un objectif précis. Ainsi l'on aura des définitions pédagogique, administrative, sociologique, psychologique, juridique, psycho-éducative, médicale, écologique, etc. Plutôt que de s'orienter vers une définition, il peut être plus profitable de proposer un cadre pour examiner et interroger le phénomène de la mésadaptation socio-affective.

Si plusieurs formulations de problématiques peuvent être dégagées du phénomène de la mésadaptation, d'une façon générale jusqu'à maintenant on a surtout eu tendance à poser le problème selon les deux postulats suivants: soit en affirmant: "l'élève possédant une structure de la personnalité inadéquate aura des comportements inadéquats", soit en alléguant: "la société par son intolérance, sa normalisation à outrance, sa force répressive provoquera chez l'élève des comportements mésadaptés".

Cette alternative ne rend justice ni à l'une ni à l'autre des parties. Actuellement dans notre contexte social, deux grandes valeurs, à première vue difficilement conciliables, sont véhiculées, c'est-à-dire d'une part la normalisation et d'autre part la primauté de l'individu. Ainsi, les droits individuels et collectifs s'affrontent. Les discours et les débats rattachés à ces deux positions risquent d'obscurcir l'objectif ultime, c'est-à-dire l'harmonisation et l'équilibre des forces en présence.

Historiquement, on a pu assister à une évolution dans la façon d'aborder le phénomène de la mésadaptation socio-affective. De la personne considérée comme habitée par de mauvais esprits en passant par l'individu révolté, entêté, délinquant, on en est arrivé à l'élève aux prises avec des problèmes d'ordre émotionnel. D'une société qui ne laissait que peu de place à ceux qui étaient différents, en passant par une société qui a accepté de les prendre en charge souvent en les isolant, on est maintenant devant une société qui se remet en question quant à ses valeurs et à sa tolérance.

Trop souvent ces différentes positions se sont traduites par la recherche de coupables, soit l'élève, soit la société. De grandes questions en découlent:

- jusqu'à quel point la société (et les individus qui la composent) peut-elle tolérer des agissements non conformes à ses valeurs sans se mettre en danger?

- doit-il y avoir normalisation des comportements?

- que représente la différence ou la remise en question pour la société?

Il n'y a pas de réponses faciles à ces questions.

Dans le présent cahier, le point de vue adopté pour considérer la mésadaptation socio-affective est le suivant: dans une perspective "systémique", la réalité est considérée comme un ensemble composé de plusieurs éléments (l'élève, les pairs, les adultes, l'organisation physique des locaux, etc.) et la mésadaptation comme une rupture d'équilibre entre l'élève et un ou plusieurs des éléments ou composantes de son milieu. La perturbation du comportement d'un élève devient alors la manifestation de ce déséquilibre.

Évidemment une telle approche oblige à considérer tous les éléments mis en cause comme partie intégrante de la mésadaptation. Ainsi l'élève qui manifeste des difficultés sur le plan du comportement ne constitue qu'un des éléments à prendre en considération.

La mésadaptation socio-affective est donc la conséquence d'une rupture d'équilibre entre plusieurs éléments d'un milieu. Pour bien comprendre comment fonctionne un élève, il faut d'abord définir chacun des éléments qui composent son environnement afin de connaître de quelle façon il interagit avec eux. Par expérience, on sait que les éléments suivants sont particulièrement importants:

- les personnes: les adultes (enseignants, direction, surveillants, professionnels, personnels de secrétariat et d'entretien, etc.); les élèves (les compagnons de classe et de jeu, les élèves plus jeunes ou plus vieux, les garçons ou les filles, etc);

- les activités: à caractère pédagogique (les différents programmes d'apprentissage); à caractère social (les sorties, les dîners, les transports, etc.);

- l'organisation du milieu: les horaires, le système de responsabilité, les règlements, etc.

Chacun de ces éléments se traduit par une multitude de situations qui peuvent poser des problèmes à certains élèves. Ce que l'école propose à l'élève est le déclencheur d'une longue suite d'interactions qui en somme devraient être satisfaisantes et harmonieuses. Il faut savoir ce que nous proposons aux élèves; à cet égard notre responsabilité est grande dans la recherche de l'équilibre des forces en présence.

QUELQUES FAÇONS DE VOIR

Ce cahier ne propose pas l'utilisation intégrale d'une conception unique de la mésadaptation socio-affective. Il est même utile que les enseignants se sensibilisent à certaines des façons de voir les plus classiques.

Les auteurs ont tendance à illustrer leur compréhension d'un phénomène par la classification (taxonomie) des symptômes et des syndromes (ensemble de symptômes) observés.

Deux types de classification ont été retenus: une de type descriptif et une de type psycho-dynamique. Deux auteurs illustrent assez bien ces deux positions, soit D.H. Stott (1975) et Michel Lemay (1973).

I. *Classification descriptive*

Selon Stott (1975), les élèves qui éprouvent des difficultés sur le plan du comportement se divisent en deux grands groupes: soit ceux dont la principale caractéristique est l'activité, c'est-à-dire qui font agir leurs difficultés, soit ceux qui sont inactifs ou retirés et dont la principale caractéristique est leur facilité à se faire oublier. Le tableau I-1 illustre de façon simplifiée les divers types de difficultés sur le plan du comportement. Le groupe des élèves très agissants pourrait se diviser en deux sous-groupes: les élèves hostiles et les élèves inconséquents. L'élève hostile est celui qui par ses comportements impulsifs et agressifs va en arriver à se faire rejeter par l'adulte. L'élève inconséquent est celui qui a des comportements irréfléchis mais qui n'a pas nécessairement l'intention de nuire.

TABLEAU I-1

CLASSIFICATION SIMPLIFIÉE DES TYPES DE DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT SELON D.H. STOTT

A- COMPORTEMENTS SUR-ACTIFS

1. Hostilité

- agressivité
- impulsivité
- recherche du rejet

2. Inconséquence

- actes irréfléchis
- difficultés à anticiper les conséquences de ses gestes

B. COMPORTEMENTS SOUS-ACTIFS

1. Timidité

- manque d'initiative
- recherche de protection
- dépendance

2. Dépression

- états léthargiques
- peur des défis

3. Retrait

- indifférence
- refus des relations interpersonnelles
- monde imaginaire

Le groupe des élèves qui ont tendance à être inhibés pourrait se diviser en trois sous-groupes: les élèves timides, les élèves déprimés et les élèves retirés. L'élève timide est celui qui fait preuve d'appréhension sociale et de faiblesse de motivation en face des situations de la vie courante; c'est l'élève qui ne s'avance pas, qui ne prend pas d'initiative, qui a peur des contacts sociaux; il aura tendance à rechercher chez l'adulte de la sympathie et de la protection tout en étant très réticent à sortir de cette dépendance. L'élève déprimé est celui qui manifeste des états léthargiques dans presque toutes les situations; c'est un élève qui est sans énergie, sans motivation et pour qui tout défi paraît insurmontable. L'élève retiré est celui qui est indifférent à ce qui se passe autour de lui ou qui refuse la relation interpersonnelle; il semble éviter les situations sociales et vit retiré dans son monde.

Comme on peut le constater, cette catégorisation des manifestations de difficultés sur le plan du comportement est plutôt descriptive. Elle fournit une terminologie simple et facilement utilisable par tous les enseignants.

2. *Classification psycho-dynamique*

La classification proposée par Michel Lemay (1973) fait plutôt référence à une vision compréhensive et interprétative de la perturbation du comportement.

Dans son ouvrage *Le diagnostic en psychiatrie infantile*, il étudie la complexité de la classification des problèmes affectifs ainsi que la nécessité de posséder une classification s'inspirant d'une théorie. Dans ses deux livres sur *La psycho-pathologie juvénile, tomes I et II*, on peut, par ailleurs, retrouver sa taxonomie des problèmes affectifs.

La classification révisée par Michel Lemay comprend les catégories suivantes:

- Troubles réactionnels: une réaction transitoire propre à une situation conflictuelle;

  ex.: enfant déficient sur le plan sensoriel et qui est confronté à un rythme d'apprentissage trop rapide.

- Troubles isolés: l'émergence évidente d'un retard ou d'un dysfonctionnement;

  ex.: enfant ayant des troubles du langage ou de la motricité.., mais dont les autres fonctions demeurent intactes.

- Troubles liées à un mangue: des réactions trop vives dues à l'absence d'une présence stable et aimante;

  ex.: l'enfant d'institution ou qui a vécu au sein de multiples familles d'accueil ou qui n'a pas eu de véritables parents et qui ne peut combler cette carence; ceci se manifeste par un syndrome carentiel ou une dépression.

- Troubles liées à une relation morbide: la transmission à l'enfant des peurs ou des contradictions de son ou de ses parents;

  ex.: l'enfant hyperprotégé a souvent les mêmes peurs que ses parents.

- Psychose: la perte de contact avec la réalité, un sentiment de morcellement de sa personnalité;

  ex.: l'enfant autiste, la psychose symbiotique (l'incapacité de se dissocier de sa mère).

- Réactions névrotiques: les phobies, les obsessions, la recherche de l'échec, la somatisation;

  ex.: l'enfant qui, en face d'une série de situations conflictuelles génératrices d'anxiété, met en jeu un système de défense qui le paralyse.

- Réactions caractérielles: l'enfant qui se défend en agressant l'environnement;

  ex.: l'enfant qui s'oppose à l'adulte, qui menace ses pairs et les agresse, qui se perçoit comme tout-puissant, qui agit selon ses pulsions; il s'agit de l'enfant caractériel qui peut devenir délinquant.

Une telle classification a l'avantage d'utiliser un langage bien connu : , mésadaptation socio-affective. Il ne s'agit toutefois pas, par cette présentation, d'inciter les enseignants à utiliser une terminologie à caractère psychiatrique. Cependant, comme ces termes sont véhiculés dans nos milieux scolaires, il est bon d'en souligner l'existence.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'EXPLICATION

S'il est relativement facile de constater des comportements difficiles à supporter, ce n'est qu'en les comprenant qu'on pourra intervenir adéquatement.

Pour mieux illustrer comment un élève en vient à manifester des difficultés sur le plan du comportement, il faut tenir compte de certains éléments importants pour la compréhension de la dynamique de son comportement.

1. *Dynamique complexe*

L'élève mésadapté socio-affectif veut vivre et être heureux, mais son expérience lui a enseigné que rien n'est facile pour lui. Il a les mêmes

besoins que d'autres, mais il ne peut les satisfaire avec des moyens jugés acceptables par son entourage. Il veut comprendre ce qu'il vit, mais certaines de ses pulsions sont si fortes qu'il doit y céder très rapidement; très souvent, il ne peut différer la réponse à son besoin.

Habituellement un élève du primaire a intériorisé des habiletés inhibitrices qui lui permettent une certaine qualité de fonctionnement social. Il a développé des forces d'autonomie et d'affirmation de soi qui lui permettent de prendre la place qui lui revient dans la société. Si ce n'est pas le cas, il s'agit alors d'un élève qui éprouve des difficultés sur le plan du comportement [1]. Le vécu d'un tel élève, même s'il est relativement court, l'a obligé à se forger une carapace pour être en mesure de ne pas trop se faire détruire ni envahir par son environnement souvent perçu comme menaçant (cette carapace peut se traduire par le retrait, la dépression, l'hostilité, la dépendance, etc.). En fait, sa personnalité s'est organisée de manière défensive, et ce, de la façon la plus économique possible. Plus son organisation défensive sera considérable, plus il y consacrera d'énergie et plus il y consacrera d'énergie, moins il en disposera pour établir des relations harmonieuses avec son entourage.

Pour les élèves du secondaire, les mêmes constatations peuvent être faites quoique habituellement amplifiées par la crise de l'adolescence. Des comportements viennent souvent compliquer la situation; des problèmes de drogue, d'alcool, de prostitution s'ajoutent quelquefois et contribuent à obscurcir la dynamique affective de ces élèves.

---

1. On peut retrouver dans le document de sensibilisation quatre exemples d'élèves ayant des difficultés sur le plan du comportement.

Il est facile de comprendre qu'un tel élève aura un développement d'autant plus perturbé qu'il devra consacrer une très grande partie de ses énergies à se défendre. Par exemple, comment un élève qui utilise toutes ses énergies à agresser les autres élèves peut-il produire dans des activités et connaître le succès et la valorisation? Sans succès ni valorisation, le développement est difficile. La classe et l'école, en cherchant à proposer aux élèves des situations favorisant leur développement peuvent devenir un lieu d'affrontement et de déception.

La classe et l'école véhiculent des exigences qui, pour certains, peuvent paraître simples et non contraignantes, alors que pour d'autres elles peuvent représenter un échec possible. Cette défense mise en place par l'élève a une fonction bien précise, il faut chercher à en comprendre le sens.

L'organisation défensive peut prendre des aspects assez inattendus; les deux grandes catégories de défense, qui se situent aux deux extrêmes, sont le retrait et le comportement agressif. Entre ces deux modalités, on peut retrouver autant la recherche exagérée d'attention que la fausse autonomie.

Souvent en face de tels comportements, les enseignants peuvent se sentir visés personnellement et se demander: "Pourquoi m'en veut-il?" ou "Qu'est-ce que je lui ai fait?" Il faut alors comprendre que l'élève se défend non pas contre l'enseignant en tant que personne, mais contre ce que cet enseignant peut représenter.

Cette organisation défensive mise en place par l'élève est importante pour lui, et ce que nous percevons doit être compris et respecté. Si nous voulons la changer, ce ne devrait être que dans le but de libérer chez l'élève des énergies qu'il pourra utiliser à des fins plus profitables pour lui.

On peut remarquer que les réactions défensives varient en intensité et en quantité selon les situations. Plus un élève réagit défensivement dans un grand nombre de situations (transport scolaire, arrivées et départs, travail scolaire, récréations, sorties de groupe, déplacements, activités sportives, etc.), plus on peut dire qu'il éprouve des difficultés socio-affectives.

'orsqu'un élève manifeste soudainement de telles difficultés, on peut êtr en présence d'un élève qui a été bouleversé par un évènement (divorce des parents, perte d'un parent ou d'un être cher, arrivée d'un petit frère ou d'une petite soeur, etc.). Dans un tel cas, la réponse à apporter ne peut être la même qu'à un élève qui a mis en place une défense organisée de longue date. ces difficultés, qu'on appelle réactionnelles ou situationnelles, peuvent aisément s'interpréter, et l'aide à apporter ne devrait être que ponctuelle.

Dans les autres cas, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas eu d'événements particuliers et que c'est le mode habituel et généralisé de comportement d'un élève, il y a de fortes chances qu'il s'agisse d'un comportement défensif bien organisé et bien structuré. Il s'agit alors d'une dynamique de comportement d'une nature infiniment plus complexe et vouloir en rechercher les causes s'avérerait une tâche quasi insurmontable, du moins à l'intérieur de la classe.

Ces comportements défensifs organisés varient aussi en intensité selon les situations que l'élève doit vivre. D'une façon générale, toutes les situations présentées comme des échecs sur le plan social (jeux, récréations, activités de groupe, repas, etc.) ou sur le plan du travail scolaire (français, mathématique...) devraient déclencher des réactions inattendues et parfois extrêmes. Il est important de comprendre que la qualité de ces réactions est à la fois fonction de la structure de la personnalité de l'élève

et fonction de la nature des situations à vivre. S'interroger sur la complexité d'une dynamique de comportement, c'est à la fois s'interroger sur le type d'organisation défensive mis en place par l'élève et sur les situations de vie que l'école lui propose. Comme les enseignants ont très souvent un rôle déterminant sur le choix et la nature des situations proposées, il est clair qu'ils font partie intégrante de la dynamique de l'élève.

En ce sens on peut affirmer qu'un élève en difficulté peut poser des problèmes à un ou plusieurs des éléments du milieu.

2. *L'image de soi*

Une dimension très importante qu'on ne peut passer sous silence lorsque l'on aborde la problématique de la mésadaptation socio-affective est celle de l'image de soi chez ces enfants.

Statts considère l'image de soi comme la perception que la personne a d'elle-même, ce qui est un effet d'apprentissage et comme une cause du comportement de la personne et du comportement des autres par rapport à elle. L'image de soi se construit à partir des réactions verbales et non verbales des personnes qui entourent l'enfant.

Il serait bon de se rappeler le temps où nous étions nous-mêmes sur les bancs d'école, de se remémorer les situations que nous avons vécues à l'école et qui pour nous ont été connues comme valorisantes. Ces situations ont pu contribuer à développer chez nous une perception positive de soi. Il en est de même pour les situations dévalorisantes, humiliantes, comparatives qui ont eu pour effet de nous amener à avoir une perception négative de soi.

Qu'il s'agisse d'un enfant normal ou d'un élève mésadapté sur le plan social et affectif, il est important de faciliter l'apprentissage de comportements adaptés et acceptables. Il est aussi important d'inclure dans les objectifs d'apprentissage le développement d'une image de soi adéquate, ce qui peut impliquer la présence d'une aide pour amener l'enfant à déterminer et décrire ses comportements positifs de façon plus réaliste.

À cet effet, une bonne partie des interventions avec ces enfants doit viser à rendre positive l'image de soi chez le mésadapté socio-affectif.

Il est reconnu que la plupart des enfants mésadaptés sur le plan affectif et social ont une image de soi plutôt négative. Lorsque l'on n'a pas une bonne relation avec soi et son entourage, on s'oppose ou on développe des comportements déviants. L'enfant s'oppose lorsqu'il ne voit pas la possibilité d'une réalisation de soi dans des aspects positifs. L'opposition, l'agressivité sont une forme d'affirmation de soi mais de façon négative. La perception favorable ou défavorable que l'élève a de son statut scolaire déclenche en lui un sentiment de valorisation ou d'infériorisation. Il ne faut pas non plus négliger le feed-back négatif des autres pairs ou intervenants qui contribuent à cristalliser cette image de soi négative.

Dalhousie affirme qu'un bon concept de soi entraîne une meilleure adaptation scolaire, une confiance en soi, un meilleur contrôle de soi et un meilleur comportement.

II. L'ÉLÈVE QUI A DES DIFFICULTÉS SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT

Parler de l'élève qui éprouve certaines difficultés sur le plan du comportement, c'est s'interroger sur le sens à donner au concept d'adaptation. Parler d'adaptation, c'est mettre en cause deux dimensions: d'une part, l'élève avec tout son vécu et, d'autre part, le milieu avec tous ses éléments. L'adaptation se traduit donc par des mécanismes utilisés par l'élève pour faire face à des situations. Ces mécanismes varient en fonction de l'élève et des situations. L'adaptation étant la résultante de l'interaction de ces deux dimensions, elle ne saurait être considérée comme ayant une valeur absolue; dans une telle perspective, il faut davantage parler des adaptations que de l'adaptation.

C'est pourquoi, à l'instar de Susan Swap (1974), on peut dire que les perturbations que l'on remarque dans une classe ne sont pas dues aux seuls comportements de l'élève, mais résultent plutôt de l'interaction entre l'élève et son environnement.

Si, plus loin dans le présent cahier, on donne des descriptions des comportements "inadaptés", il faudra se rappeler que ce sont plutôt des conséquences que des causes. Comme il a été dit précédemment, la mésadaptation socio-affective est ici envisagée dans un cadre "systémique", ce qui nous amène à considérer les interactions entre les éléments d'un milieu de préférence aux seuls acteurs.

Ces interactions sont dynamiques, donc en recherche constante d'équilibre. Cet équilibre peut se rompre. On dit qu'il y a rupture d'équilibre chaque fois que la relation entre un élève et un élément de son environnement (ex.: les cours de français...) se traduit par des interactions insatisfaisantes pour l'un, pour l'autre ou pour les deux.

Il y a donc une participation de l'élève et de son environnement à la rupture d'équilibre. Dans un premier temps, on tentera d'illustrer comment ces ruptures d'équilibre se traduisent dans les comportements de l'élève pour ensuite, dans un deuxième et un troisième temps, indiquer comment l'élève et le milieu peuvent par leurs caractéristiques propres contribuer à ces ruptures d'équilibre.

LE COMPORTEMENT MÉSADAPTÉ OU DES INTERACTIONS DIFFICILES

Le comportement étant la résultante d'une interaction (ex.: entre un élève et une autre personne, entre un élève et un objet, etc.), l'élève se met souvent à employer un langage plus ou moins bien contrôlé qu'il utilise pour manifester ses besoins et ses émotions.

Ces interactions qui peuvent entraîner des comportements dits mésadaptés varient en quantité et en qualité. La nature des comportements vécus par l'élève peut elle aussi présenter des variations. Comme les éléments de l'environnement varient d'une façon illimitée, il est plus simple de présenter des comportements associés à la structure même de la personnalité de l'enfant. Pour ce faire, certains comportements types peuvent être décrits. L'élève mésadapté socio-affectif peut être celui qui:

- se retire de l'activité dans un monde de fantasmes ou d'auto-stimulation;
- semble insensible à son environnement;
- semble incapable de fixer volontairement son attention;
- a de la difficulté à différencier ce qui est à l'intérieur ou à l'extérieur de lui-même;

- se méfie des adultes qui pourraient lui fournir sécurité, constance ou éducation;
- semble incapable de se faire confiance pour se défendre contre ses pulsions;
- est soumis à un isolement indépendant de sa volonté;
- se cache sous les tables ou les pupitres;
- se maintient dans un état de rigidité, ce qui lui évite d'avoir à réagir;
- serait capable de réussir en français et en mathématique si l'enseignant lui aidait, mais qui, laissé à lui-même, est incapable d'entreprendre quoique ce soit;
- a peur des animaux ou des insectes;
- manifeste une phobie réelle de l'école;
- est conscient de ses peurs mais non de leurs causes;
- est incapable de terminer une tâche à cause d'une série de rituels compulsifs concernant la façon de procéder;
- rejette avec méfiance les demandes des enseignants;
- a des accès de colère disruptifs;
- possède une faible tolérance à la frustration;
- a une capacité limitée de stratégies pour affronter les difficultés;
- manipule les autres pour leur faire perdre le contrôle, mais tout en se conformant lui-même;
- manifeste une certaine incapacité de terminer ses travaux parce qu'il est trop perfectionniste, ou parce qu'il passe trop rapidement d'une activité à l'autre;
- est incapable d'observer les directives de façon ordonnée et systématique;

- refuse de lire par peur de découvrir des choses auxquelles il ne pourra faire face;
- manifeste une dépendance extrême à l'endroit des enseignants ou de ses pairs dans le choix de ses activités ou dans la façon de les exercer;
- exprime un manque de motivation ou d'intérêt dans les activités proposées par l'école;
- est compulsif dans l'exploration sexuelle de son propre corps ou celui des autres;
- manifeste de la cruauté envers les animaux;
- s'enthousiasme pour une seule activité à l'exclusion de toutes les autres;
- a de la difficulté à communiquer;
- consent difficilement à partager;
- accepte mal d'attendre;
- s'oppose; lorsque l'enfant ne peut obtenir ce qu'il veut, il essaie de réagir ou d'adopter des comportements négatifs.
- etc.

Il est bien évident qu'aucun élève ne présente tous ces comportements à la fois et qu'un enfant peut présenter un ou des comportements semblables sans être un mésadapté socio-affectif.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE ET LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

De plus, puisque ces enfants sont à l'école et qu'à ce titre ils ont à relever des défis de travail scolaire, il peut être utile d'examiner d'une façon particulière ce qui les caractérise dans ce domaine.

Souvent nous nous demandons ce qui fait qu'un élève n'apprend pas ou oublie ce qu'il apprend. En fait, plusieurs aspects concourent à cette difficulté qu'il peut éprouver.

Tous les aspects qui seront décrits sont des caractéristiques de développement qui peuvent avoir un impact positif ou négatif pour l'élève. C'est la concordance entre ce que l'élève doit vivre et le degré de développement de ses habiletés qui permettra de dire qu'il est ou n'est pas en difficulté.

Les principales dimensions qui peuvent poser des problèmes sont les suivantes:

1. *La pensée magique*

La pensée magique existe chez l'élève. Il s'agit de ce moyen qu'utilise l'élève pour comprendre et expliquer le monde qui l'entoure. C'est une étape dans le développement de sa pensée causale. Elle est donc nécessaire et constitue une phase normale dans son interprétation de la réalité. Mais lorsque chez un élève elle devient un moyen de se défendre contre cette réalité, elle constitue un écran qui limite son développement. Cette pensée peut permettre une fuite plutôt qu'un contact et, à ce tire, rendre le fonctionnement cognitif, affectif ou social pratiquement inopérant. Buescher (1976) dans une de ses recherches note que, d'une façon générale, l'élève qui a des difficultés de comportement continue à utiliser sa pensée magique beaucoup plus longtemps qu'un élève normal.

Exemple: l'élève va réussir son examen parce qu'il se sert de son crayon bleu.

2. *La généralisation*

À l'école, l'élève, dans sa démarche pour définir adéquatement des concepts, a recours à la classification, à la catégorisation, à la systématisation et à l'organisation. De cette façon, il peut comprendre les règles et les principes. Il peut ainsi commencer à percevoir le tout plutôt que d'être attiré uniquement par les parties. Cette capacité à comprendre le principe même du "tout" l'amène à être capable de généraliser. L'incapacité de généraliser qui se retrouve très souvent chez l'élève mésadapté entraîne un dysfonctionnement social. La rigidité de cet élève l'empêche d'accéder à cette généralisation; pour passer d'une perception des parties à celle du "tout", il faut de la souplesse, de la disponibilité émotionnelle. Or, il nous paraît évident que ce qui caractérise l'élève éprouvant des difficultés sur le plan du comportement, c'est justement cette rigidité, cette stéréotypie qu'il manifeste dans la plupart des situations.

3. *La communication*

Dans la communication, la parole ne représente souvent qu'une faible partie du message transmis. C'est donc dire que le langage non verbal occupe une place importante. Le ton de la voix, l'expression du visage, le langage corporel sont autant de véhicules de messages qu'il faut savoir décoder. L'élève mésadapté socio-affectif aura précisément de la difficulté à décoder adéquatement ces formes de langage.

C'est pourquoi il est susceptible de réagir de façon inattendue, voire même incompréhensible. Peut-être doit-on lui enseigner ce que les autres apprennent naturellement sans effort particulier. L'enseignant devrait toujours vérifier si l'élève a bien compris le sens de la consigne, en cherchant à éviter que ses messages verbaux et non verbaux se contredisent.

4. *La capacité de s'arrêter*

La tendance à poursuivre une activité longtemps après qu'il y a nécessité logique de le faire entraîne chez l'élève de graves dissonnances sociales. En effet, ne sachant quand s'arrêter, il poursuivra gestes ou conversations même si ça doit choquer ou blesser les autres. Les enseignants devraient se rappeler que très souvent l'élève qui a des difficultés à ce niveau doit être rappelé à la réalité par une intervention quelconque. Un tel élève doit apprendre à se syntoniser avec son environnement.

5. *L'attention et la concentration*

L'attention, généralement considérée comme un préalable important de l'apprentissage, peut faire défaut chez certains élèves. Les signes typiques en sont la difficulté à établir le contact visuel avec celui qui parle, à porter son regard sur son travail, à ne pas parler en même temps que d'autres, à rester tranquille, à écouter, à répondre à l'appel de son nom, à observer les consignes, à donner des réponses correctes aux questions, etc.

Ces difficultés exercent un impact considérable sur le plan social, notamment au niveau de la perception sociale. En effet, un tel élève ne peut facilement être attentif à l'ensemble d'une situation, avec toutes les conséquences relationnelles que ceci suppose.

6. *La capacité d'attendre*

La difficulté à remettre à plus tard la satisfaction recherchée diminue la capacité de pouvoir considérer les conséquences des actes posés. Chez cet élève, l'impulsion est plus forte que le contrôle. Les mécanismes inhibiteurs ne fonctionnent pas adéquatement. On retrouve souvent l'hyperactivité

associée à l'impulsivité. Ces comportements étant étroitement reliés, une grande difficulté à contrôler ses actions isole socialement l'élève. Il ne peut, en fait, tenir compte de la position ni des désirs des autres élèves ou de l'adulte. Au jeu, cet élève sera fatalement rejeté par ses pairs, s'il n'apprend pas à comprendre la réalité sociale du jeu.

7. *L'ouverture et la disponibilité*

Retrouver un certain degré d'égocentrisme chez un jeune élève est tout à fait naturel. Par contre l'incapacité de tenir compte de l'autre et de certaines contraintes sociales isolera l'élève. Très souvent, cet isolement prendra la forme du rejet de l'élève par ses pairs. L'élève a besoin d'interactions sociales, c'est-à-dire de confrontations, de négociations et d'ajustements pour vivre des situations d'apprentissage stimulantes et enrichissantes.

8. *La capacité d'anticiper*

L'incapacité relative d'anticiper peut entraîner chez un élève de sérieuses conséquences, telles, que poser des gestes irréfléchis ou être difficilement capable de se préparer ou de s'organiser pour faire face aux diverses situations. Cet élève donnera très souvent l'impression d'être dépassé par les événements ou d'avoir des réponses inadéquates aux impératifs de la vie quotidienne. Évidemment chez un jeune élève cette capacité de pressentir est relativement peu développé, mais suffisamment par contre pour lui permettre de prévoir les conséquences des gestes qu'il pose, d'organiser ses activités (préparer son matériel, prévoir des étapes, pronostiquer

un dénouement, etc.), de deviner les réactions des autres, de savoir quand poser le geste qu'il faut, etc. Il n'est pas question pour un jeune élève d'être capable de faire de la prévision à long terme ni d'avoir des planifications élaborées. Son vécu est plus proche du quotidien, sauf pour les grands événements à forte résonnance affective.

9. *La communication écrite*

L'on a remarqué (Haisley, 1978) que l'élève qui a des difficultés sur le plan du comportement n'avait de rendement inférieur à celui de l'élève normal que pour l'étendue de son vocabulaire et sa capacité de faire des phrases complexes. De plus, comme l'a noté Buescher (1976) dans on étude sur la pensée magique, il existe une corrélation entre celle-ci et la capacité de lire. Ainsi moins un élève est limité à la pensée magique, meilleur lecteur il est. Le même auteur conclut aussi que plus la capacité de prédire est faible, plus la lecture se fera mot à mot ou sur une base phonétique. Or, il a déjà démontré que l'élève qui a des difficultés sur le plan du comportement ne prévoit que difficilement et qu'il persiste à utiliser sa pensée magique.

Un autre auteur, Cremins (1976), dans une recherhce sur la mémoire à t terme, en arrive aux conclusions suivantes: il existe une corréla- positive entre un déficit en lecture et une pauvre mémoire à court ter- Or, l'élève mésadapté socio-affectif a une faible mémoire à court ter- l on le compare à l'élève normal.

Tout ceci nous porte à croire que, d'une façon générale, l'élève mésadapté socio-affectif devrait éprouver certaines difficultés dans son rendement scolaire, principalement en lecture.

S'ajoute à tout cela un bagage d'expériences pas toujours des plus positives qui font de l'élève mésadapté socio-affectif un élément très souvent actif dans les ruptures d'équilibre avec le milieu.

LES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU ET LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

Très souvent lorsqu'un milieu (classe, niveau, école) s'interroge sur sa contribution aux ruptures d'équilibre avec un élève, il se limite aux seules dimensions des attitudes de ses agents d'éducation. Si cet aspect demeure essentiel, il n'en reste pas moins qu'il faut aussi s'interroger sur plusieurs autres aspects. Pour ce faire, il est utile de se référer au modèle d'analyse que propose Gendreau (1978). Ce modèle examine les éléments suivants:

I. *Les élèves*

Que savons-nous des élèves que nous cotoyons quotidiennement? La méconnaissance de ces derniers, surtout s'ils éprouvent des difficultés sur le plan du comportement, entraîne facilement des interventions inappropriées.

Il est impossible à un milieu de maintenir un équilibre harmonieux avec ses élèves sans les connaître à fond et sans les accompagner véritablement dans leur cheminement.

2. *Les valeurs du milieu et les objectifs de l'intervention*

Les valeurs véhiculées par un milieu contribuent directement à la qualité des interactions entre un élève et son environnement. Le rendement, la compétition, l'élitisme, la normalisation à outrance, etc., conviendront souvent très mal à l'élève qui a des difficultés d'adaptation.

Les objectifs mal formulés ou souvent trop rigides ne permettent pas à l'élève ayant des caractéristiques personnelles différentes de pouvoir participer à l'ensemble du vécu de son milieu. Les objectifs poursuivis ne sont pas pour lui; il sera souvent exclu, perdant.

3. *Le programme d'activités*

Terminer telle matière à tel moment, réussir dans un sport, s'adapter aux changements fréquents de matières, etc., tout cela peut handicaper l'élève dont les principales lacunes personnelles se retrouvent au niveau de la souplesse, de la facilité à apprendre, de la capacité de s'adapter rapidement.

4. *La didactique ou les moyens de mise en relation.*

Ce n'est pas tout de connaître les élèves, d'avoir des objectifs et un programme d'activités, encore faut-il pouvoir amener les élèves à accepter de se mettre en relation avec les objectifs visés. L'élève mésadapté socio-affectif a été soumis à toutes sortes d'approches et de didactiques différentes qui semble n'avoir donné que peu de résultat. Les enseignants auront à découvrir les moyens qui pourront efficacement et adéquatement amener l'élève qui a des difficultés sur le plan du comportement à accepter de se mobiliser afin d'assumer sa propre démarche.

En fait, il s'agit de savoir ce qu'on entend par motiver un élève qui a des difficultés et l'aider dans sa démarche. Il existe un nombre illimité de moyens pour y arriver, tels que micro-graduer une activité pour qu'il ne soit pas en situation d'échec, lui manifester notre confiance, utiliser le groupe comme forme d'appui, trouver des façons pour lui permettre d'avoir des relations saines et agréables avec les éléments du monde extérieur, etc.

La façon de faire est déterminante, la didactique utilisée indique très souvent la qualité de l'agent d'éducation.

5. *L'organisation du temps*

Maintenant que l'on sait que les élèves éprouvant des difficultés sur le plan du comportement ont très souvent des problèmes d'objectivation du temps, donc de planification, de prévision et d'organisation, il est clair que le milieu qui élabore des horaires ainsi que des déroulements d'activités qui sont instables ou qui comportent des durées trop variables (périodes trop longues ou trop courtes) ou avec des alternances trop fréquentes (trop de déplacements), contribue par l'organisation de son temps à perturber le comportement de certains élèves.

6. *L'organisation de l'espace*

L'espace pour un enfant mésadapté socio-affectif est un territoire, et ce territoire peut être de deux ordres, soit privé et à ce titre il doit le protéger, soit communautaire et alors il doit le partager.

Le milieu qui garantit peu ou ne garantit pas le caractère privé des espaces personnels insécurisera certains élèves, qui le jugeront plus ou moins capable de bien les protéger. Dans un tel cas, ces élèves réagiront,

soit en agressant tous les individus perçus comme des envahisseurs, soit en restreignant le plus possible leur espace personnel de façon à passer presque inaperçus.

Les territoires doivent avoir des frontières clairement déterminées et dont l'inviolabilité est assurée par les adultes, sinon les enfants fragiles sur le plan émotif réagiront négativement, ce qui se traduira par des ruptures relationnelles ou des interactions difficiles.

7. *Les règlements et les marches à suivre*

Les règles sont nécessaires à la vie sociale; il faut connaître ce qui est permis (ou attendu) , ainsi que la façon de le réaliser (façons de procéder). Ce qui peut faire défaut dans un milieu, ce n'est pas tant l'absence de règlements mais bien l'absence totale ou partielle de consensus vis-à-vis de ces règlements.

La confusion découle habituellement d'indications plus ou moins contradictoires variant d'une personne à l'autre ou d'une situation à l'autre. L'élève mésadapté socio-affectif veut savoir ce qui doit être fait et la manière de le faire.

Le manque de cohérence et de continuité dans l'attente des adultes provoquera certainement une incohérence dans le comportement de l'élève. Plus l'élève a une personnalité forte, c'est-à-dire équilibrée, plus il pourra tolérer certaines incohérences. Ce n'est pas le cas de l'élève à la personnalité fragile, qui réagira très souvent violemment à ces incohérences de son milieu.

8. *Le système d'évaluation et de reconnaissance*

La reconnaissance et l'appréciation de ce que l'on fait et de ce que l'on est sont un moteur essentiel contribuant directement au développement de sa personne.

Si le milieu n'a pas prévu ni organisé une façon évidente et connue d'apprécier les efforts et le travail des individus, il s'ensuivra une démotivation et une démoralisation des gens. Quand l'on sait à quel point l'élève mésadapté socio-affectif a besoin d'être valorisé, il est évident que si le milieu ne le fait pas de façon régulière et tangible, l'élève se démobilisera et refusera l'effort nécessaire à son développement.

9. *Le partage des responsabilités*

Dans un milieu, les élèves comme les adultes doivent savoir qui fait quoi et qui est responsable de quoi. Les rôles doivent être bien définis, sinon il est difficile de savoir si on a fait ce que l'on devait faire et si on l'a bien fait.

Ce qui est valable pour tous l'est davantage pour l'élève à la personnalité fragile. S'il connaît peu ou ne connaît point ce que l'on attend de lui, il lui manquera ce cadre social qui l'aiderait à se définir et à s'orienter, avec les conséquences que l'on peut imaginer.

10. *Les agents d'éducation*

Évidemment un milieu, c'est avant tout des personnes, et ce sont ces personnes qui déterminent en grande partie la qualité du milieu. Des qualités comme la tolérance, l'ouverture, la souplesse, la disponibilité, l'acceptation de l'autre, la capacité d'objectiver, la maturité, etc., ont un impact extrêmement important sur les enfants qui ont des difficultés de comportement.

IV. L'INTERVENTION

Être enseignant et vouloir intervenir auprès d'un élève qui manifeste des difficultés sur le plan du comportement, c'est d'abord savoir que celui-ci est une entité indissociable, mais c'est aussi savoir que le comportement c'est l'addition d'une multitude de comportements et que nous n'intervenons jamais sur le comportement mais bien sur un comportement.

En présence d'un élève éprouvant des difficultés de comportement persistantes et qui ont tendance à se généraliser à tous les secteurs d'activité, les enseignants peuvent se demander de quelle façon aborder la situation. Il s'agit d'une question très importante et à laquelle les lignes qui suivent tenteront d'apporter certains éléments de réponses.

Tout d'abord, il convient de préciser qu'en présence d'une problématique de comportement, les enseignants devraient s'efforcer d'organiser leur intervention; malheureusement, dans une telle situation, la plupart des personnes ont tendance, attitude tout à fait compréhensible, à vouloir tout régler rapidement, ce qui se traduit très souvent par de la confusion et de l'inefficacité. Mieux vaut prendre son temps et agir prudemment.

Plus loin dans le texte, une suggestion de systématisation d'une démarche d'intervention sera proposée. Évidemment des questions telles que "Quand dois-je mettre les parents en cause?" ou "Quand dois-je demander de l'aide du psychologue ou d'un travailleur social?" ne peuvent avoir de réponses précises. Par contre, en règle générale les parents doivent être impliqués le plus tôt possible et sur une base continue. De même, les enseignants ne devraient pas hésiter à demander l'aide de certains spécialistes.

De plus, les premières interventions devraient porter davantage sur l'organisation du milieu que sur l'aspect relationnel. Par exemple, réaménager l'espace, le temps, les activités, les groupes, etc. Il faut constamment évaluer l'atteinte des objectifs d'intervention, fixer de nouveaux objectifs et mettre en place une nouvelle organisation des interventions. Le recours à

ces petits changements constitue la meilleure garantie d'une intervention efficace.

De plus, il est possible, au moyen de l'observation, de déterminer avec précision ce que nous appelons les "scénarios de comportement", c'est-à-dire les scènes habituellement courtes dans le temps mais répétitives. Ces scènes se déroulent selon un ordre prédéterminé où les rôles sont imposés et les conclusions presque toujours les mêmes.

Par exemple, un élève donnera, jettera ou cachera sa collation pour ensuite pouvoir dire à l'enseignant: "On m'a pris ma collation", ce qui peut provoquer la pitié et lui permettre d'obtenir une attention privilégiée ou d'accuser un autre élève. Un autre pourra mettre en place un scénario semblable, mais afin de pouvoir se faire croire qu'il vit un sentiment de privation. Un autre agressera ses pairs afin de se faire rejeter ou punir par l'adulte, etc.

Il est primordial de bien détailler ces petites scènes, de déterminer l'action, les rôles de chacun et le but recherché par l'élève. Pour un même élève éprouvant des difficultés sur le plan du comportement, il est possible de reconnaître un grand nombre de ces scénarios. Même s'il semble se dégager des constantes de ces scénarios il est préférable, plutôt que vouloir modifier l'ensemble de ces comportements, de travailler un scénario à la fois, mais avec un objectif précis, mesurable et à court terme.

Il n'est pas réaliste de vouloir élaborer des plans d'intervention à très long terme; il est cependant essentiel de fonctionner selon des objectifs de modification du comportement, c'est-à-dire des objectifs d'aide à l'élève et au groupe.

LE PROCESSUS D'INTERVENTION

Toute démarche d'intervention devrait comporter, d'une façon précise, les étapes suivantes: l'évaluation de la situation problématique, la planification de l'intervention, l'intervention proprement dite, l'évaluation de l'intervention, c'est-à-dire des résultats obtenus. Ces quatre étapes nous apparaissent comme une séquence logique et simple mais qu'il faut respecter.

Mais préalablement à tout ce processus, l'enseignant devrait peut-être répondre aux deux questions suivantes:

- Pourquoi je veux intervenir?
- Pour qui je veux intervenir?

Ceci, simplement pour l'aider à bien dissocier les besoins de l'élève de ceux du groupe d'élèves et de ses propres besoins. Une fois cet aspect clarifié, le processus d'intervention peut débuter.

Il reste maintenant à étudier plus en détail chacune des étapes. Le tableau IV-I en présente une synthèse.

A. *L'évaluation de la situation*

Évaluer une situation, c'est d'abord et avant tout recueillir des informations; recueillir des informations, c'est principalement observer les faits.

L'observation des faits doit être objective, c'est-à-dire sans interprétation. Observer des faits c'est savoir non seulement quoi observer, mais quand le faire, pendant combien de temps et de quelle façon.

Dans une approche "systémique", il faut être en mesure d'observer les interactions entre différents sous-systèmes (ex.: l'élève et les défis d'apprentissage, l'élève et ses pairs, l'élève et les adultes, etc.). À cet égard, les enseignants devraient se référer aux dix dimensions traitées dans le chapitre précédent.

Pour observer, une grille s'avère extrêmement utile. À cette fin, on peut utiliser le système d'observation proposé par Stallings (1977).

Une fois les faits d'observation recueillis, il faut leur donner un sens. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est important de pouvoir reconnaître les scénarios de comportement. Ces scénarios sont habituellement courts, répétitifs et stéréotypés.

Pour essayer de comprendre ce qui se passe, l'enseignant devra donc tenter de décoder les faits observés. Il n'est pas question de reprendre ici toutes les explications élaborées par la psycho-pathologie, mais de rappeler quelques éléments qui devraient faciliter une meilleure compréhension de la problématique:

- le comportement mésadapté n'est qu'un langage symptomatique;
- les comportements mésadaptés sont habituellement stéréotypés;
- des événements de l'environnement servent ordinairement de déclencheurs des comportements mésadaptés;
- les comportements mésadaptés ont une fréquence et une intensité en fonction des situations vécues par l'enfant;
- le comportement mésadapté est la résultante de l'interaction entre l'enfant et son environnement;
- les comportements mésadaptés sont appris et renforcés de la même façon que les autres comportements;
- les comportements mésadaptés sont des adaptations à des stimuli perçus comme menaçants;

- les comportements mésadaptés représentent une dépense considérable d'énergie;
- les comportements agressifs ou inhibés sont deux formes d'organisation défensive de la personnalité.

Enfin, l'enseignant devrait choisir un scénario de comportement et déterminer à l'intérieur de celui-ci les comportements-cibles sur lesquels il désire intervenir. Cette étape réalisée, l'enseignant pourra commencer à planifier son intervention.

L'exemple de Paul, 12 ans, élève de 6e année, peut servir à illustrer ce processus d'intervention.

Exemple d'évaluation d'une situation qui fait problème

1° -Observation des faits

a) Il est 15 h 40, c'est vendredi, nous sommes au vestiaire. Paul est assis devant sa case pendant que les autres s'habillent. Il ne parle pas, même si ses compagnons lui demandent ce qu'il a. Tous les autres sont prêts à partir. Je lui demande ce qu'il a: pas de réponse. Les élèves disent que l'autobus attend. Paul dit: "C'est pas grave, y peut attendre."

b) Nous sommes en classe, la leçon de mathématique vient de prendre fin; il est 11 h 50. Les élèves rangent leur matériel, sauf Paul, qui a la tête entre les mains et qui ne bouge pas. Je lui demande ce qu'il a, il me dit qu'il n'a pas faim. Je lui demande de ranger son matériel, il ne répond pas. Je lui dis qu'on est tous pressés et qu'on attend après lui. Paul ne répond rien et ne bouge pas. Je lui demande de nouveau de ranger son matériel. Il lance son livre de mathématiques par terre, se rassoit et ne dit rien.

c) C'est la récréation de l'après-midi, il fait beau et presque tous les élèves sont occupés à jouer. La cloche annonçant la fin de la récréation sonne. Les élèves doivent cesser de jouer et rentrer le matériel. Après quelques minutes tous les élèves ont cessé leurs

jeux, sauf Paul qui continue à jouer seul au soccer. Je m'approche de lui et lui rappelle qu'au son de la cloche les jeux doivent cesser; il ne répond rien et s'éloigne en continuant de frapper sur son ballon. Je m'approche de nouveau et lui dis que la récréation est finie et qu'il est temps de rentrer. Pas de réponse. Je m'approche pour ramasser le ballon, Paul lui donne un grand coup de pied et s'éloigne en me disant d'aller le chercher, qu'il en avait fini.

d) Nous sommes le lundi matin, tous les élèves sont assis à leur pupitre ou en petits groupes autour des tables de travail; c'est la première heure de cours de la journée et il y a des exercices de français à faire. Tous les élèves se sont mis au travail sauf Paul, qui est assis à son pupitre mais n'a rien sorti. Je lui demande s'il sait ce qu'il a à faire. Il me fait signe qu'il le sait. Je lui demande s'il a besoin d'aide; il me dit non. Je m'occupe des quelques élèves qui m'ont posé des questions. Au bout de cinq minutes je reviens vers Paul et lui demande pourquoi il ne veut pas travailler; il me répond que: " Le français, c'est platte!" Je lui demande à nouveau s'il a besoin d'aide. Pas de réponse.

2^0 *Déterminer le ou les scénarios de comportement*

Tout d'abord il est à noter que la cueillette des faits d'observation ne devrait pas se limiter à un si petit nombre de faits.

Est-il possible de déterminer un scénario de comportement? Dans les faits signalés, on peut noter que Paul:

- refuse de s'habiller (vestiaire);
- refuse de quitter la classe pour aller dîner;
- refuse de cesser son jeu (récréation);
- refuse de commencer une activité (classe de français).

Il semble que Paul ait de la difficulté à finir ou à commencer quelque chose. Le même scénario se répète dans plusieurs situations (classe, vestiaire, cour de récréation).

3° *Déterminer les comportements-cibles*

Pouvons-nous déterminer quelques comportements-cibles?

D'une façon générale Paul réagit par de l'opposition, de l'entêtement quelquefois et par des actes ouverts d'agressivité. Les comportements que l'on pourrait retenir sont les comportements d'opposition au début ou à la fin d'une activité.

Pour les enseignants qui se sentent peu à l'aise dans ce type de problématique, il serait préférable de ne retenir qu'une seule situation, par exemple celle du vestiaire ou de la récréation et de se concentrer sur elle.

B. *La planification de l'intervention*

Comme les comportements sont des résultantes d'interactions entre un élève et un élément de son milieu, il faut donc déterminer quel élément (voir chapitre III) l'on désire modifier.

Une fois que l'enseignant a décidé de modifier l'organisation du temps ou de l'espace ou encore des activités, etc., il devra déterminer la durée de son intervention. Environ une semaine représente une durée suffisante pour vérifier la pertinence des changements apportés, parce que évidemment les objectifs tendant à modifier le comportement devraient être limités. Il ne s'agit pas, par exemple, de se dire que dans une semaine tel élève ne devrait plus avoir de comportements agressifs, mais plutôt que tel élève, dans une telle situation, pour telle durée, devrait réduire tel comportement.

Connaissant ce qu'il veut obtenir, l'enseignant devrait, avant d'intervenir, avoir prévu les moyens nécessaires à l'exécution de son plan. Ces moyens sont habituellement simples, mais dans le feu de l'action leur absence peut durement se faire sentir.

En poursuivant l'exemple de Paul, on peut illustrer cette deuxième étape de processus d'intervention.

Exemple de planification de l'intervention

1° Déterminer les aspects du comportement à modifier

Des dix éléments étudiés au troisième chapitre, il semble qu'il faille retenir le premier (notre connaissance de l'élève), le second (les objectifs visés) et le quatrième (la didactique ou les moyens de mise en relation).

L'examen, surtout du quatrième élément, peut s'avérer profitable. Paul a des objectifs à atteindre, autant au point de vue social (on ne fait pas attendre tout un groupe) qu'au point de vue travail scolaire. Il a des forces à développer, comme être capable de mettre fin à un jeu intéressant ou d'entreprendre un travail qu'il considère difficile. Mais comment amener Paul à accepter ces défis et à libérer l'énergie nécessaire pour les relever? Quelle didactique ou quels moyens de mise en relation puis-je utiliser pour aider Paul dans sa démarche?

D'abord lui rappeler ce qu'on attend de lui, puis tenter d'obtenir son adhésion et enfin établir avec lui de façon précise (au moyen des faits d'observation) les difficultés qu'il a rencontrées. Dans le cas de Paul, il peut être possible de lui demander sa collaboration pour préciser les moyens qui pourraient l'aider.

Entre autres moyens je puis lui indiquer qu'il reste cinq minutes avant la fin de l'activité ou décider au préalable avec lui ce qu'il fera pendant telle leçon (par exemple le français), etc.

2° Déterminer la durée de l'intervention

Dans le cas de Paul, l'intervention ne devrait pas dépasser une à deux semaines, surtout si l'on veut travailler sur le comportement qui se répète dans plusieurs situations et qui consiste à s'opposer à une personne ou à l'accomplissement d'une action.

3° Établir la liste des moyens requis

Dans le cas de Paul, l'enseignant doit d'abord prévoir du temps pour le rencontrer et procéder aux mises au point qui s'imposent. Le temps est un outil extrêmement important et il faut l'utiliser. Une ou plusieurs rencontres avec Paul doivent donc être prévues dans l'horaire et à la convenance de tous.

C. *L'intervention proprement dite*

1° Application des moyens retenus

L'enseignant s'entend avec Paul concernant le moment de la rencontre et ce moment est inscrit à l'horaire de chacun.

2° Exécution du plan d'intervention

L'enseignant recontre Paul; comme prévu, ce dernier n'a pas accepté facilement la rencontre et il est méfiant.

L'enseignant reprend au moyen des faits d'observation ce qui s'est passé. Il doit le faire sans interprétation et de façon à ce que Paul reconnaisse et accepte les faits.

Une fois que l'enseignant et Paul se sont entendus sur ce qui s'est passé, il doivent convenir des moyens à utiliser pour aider Paul dans sa démarche, soit dans la mesure où ils auront déterminé ensemble de nouveaux objectifs.

Une fois les moyens bien déterminés, il faut les appliquer. Il est fort possible que, dans un premier temps, Paul soit plus ou moins réceptif à ces interventions. Il faut de la patience et du respect. C'est ici que les techniques d'aide pourront s'avérer importantes.

3° *Noter les effets de l'intervention*

Comme pour l'observation des faits du début, l'enseignant note de la manière la plus objective possible tous les faits inhérents à la situation-cible.

Il peut noter les situations suivantes:

- Nous sommes en fin de récréation, Paul joue au soccer avec Jean et Jacques, je m'approche d'eux et leur demande de faire équipe avec Paul contre Jean et Jacques. Ils acceptent. Nous jouons environ cinq minutes, puis la cloche sonne pour indiquer la fin de la récréation. Je demande à Paul s'il veut bien rentrer le ballon. Après une hésitation et quelques passes à Jean, il finit par accepter.

- Nous sommes tous au vestiaire; c'est vendredi à la fin de la journée. J'accompagne Paul et lui demande ce qu'il fera en fin de semaine. Il parle peu. Je lui parle de mes projets de canotage, ce qui l'incite à me parler de ses cours de natation. Il s'habille et quitte la pièce avec les autres.

- C'est la leçon de français; Paul fait des dessins sur son cahier d'exercices. Je lui demande si ça va à son goût. Pas de réponse. Je lui demande s'il a besoin d'aide. Il me dit que non. Je lui dis

que s'il a besoin d'aide, il n'a qu'à me faire signe. Il ne fait pas appel à moi de toute la période et finalement il n'a rien fait.

D. *L'évaluation de l'intervention*

Cette dernière étape du processus d'intervention constitue souvent celle qui est la plus redoutée parce qu'elle évalue la justesse de nos observations, la rectitude de notre planification et la qualité de notre aide à l'élève. Toutefois son importance est capitale, car en évaluant les résultats obtenus, elle nous permet de réviser nos objectifs et de planifier une nouvelle intervention.

Il se peut qu'après évaluation l'enseignant constate que ses attitudes et ses interventions n'ont pas été des plus heureuses pour l'élève, mais il est souvent plus important de réviser ses objectifs que ses attitudes. Tout le monde a tendance à vouloir tout régler rapidement, donc de fixer des objectifs difficiles voire impossibles à atteindre.

Il faut aussi se rappeler que le comportement d'un élève mésadapté socio-affectif ne devient ce qu'il est qu'après une longue période, habituellement plusieurs années, et que le temps requis pour le transformer est souvent aussi long que celui nécessité pour le mettre en place.

Exemple d'évaluation de l'intervention

1° Évaluer les effets de l'intervention

Selon les faits observés par l'enseignant. Paul a bien répondu à ses interventions lorsqu'il n'était pas question de travail scolaire.

Que se passe-t-il quand il s'agit du français? Paul a été insensible ou fermé aux interventions de l'enseignant. Il n'a rien fait et est demeuré isolé.

"Dans les autres situations Paul a accepté mes interventions et ma participation (soccer). Est-ce que c'est le français ou ma façon d'intervenir auprès de lui qui pose un problème?".

2° *Réviser les objectifs*

Pour les leçons de français, il faut donc une exploration plus approfondie de ce qui se passe. L'enseignant doit obtenir plus d'information sur ce que peut signifier l'étude du français pour Paul.

3° *Planifier une nouvelle intervention*

En fait, il s'agit de poursuivre une recherche en vue de pouvoir aider Paul le plus adéquatement possible. Peut-être que d'autres rencontres avec lui sur ce qui se passe pendant les leçons de français fourniront des informations utiles.

Le processus se poursuit et les étapes se répètent avec succès et é-

QUELQUES TECHNIQUES D'AIDE

Très souvent, l'enseignant s'interroge sur les techniques qu'il peut utiliser pour aider l'élève à modifier son comportement. Si on peut croire

qu'il est possible d'aider un élève qui a des difficultés sur le plan du comportement, il faut savoir comment le faire. On doit aussi comprendre que très souvent les attitudes d'un élève visent à provoquer chez les autres certaines attitudes-réponses (rejet, ignorance volontaire, agressivité, surprotection, etc.).

Que l'on soit en présence d'un élève manifestant des comportements sous-actifs ou sur-actifs (voir tableau I-1), la plupart des techniques d'intervention indiquées par Fritz Redl et David Wineman (1964) peuvent s'appliquer. Chacune de ces techniques d'intervention se trouve brièvement résumée ci-après:

- L'ignorance intentionnelle: très souvent dans des situations de provocation ou de négativisme, fermer les yeux sur le comportement c'est l'empêcher de prendre de l'ampleur, c'est l'empêcher de se nourrir à même nos réactions.

- L'intervention par un signe quelconque: une simple désapprobation par un geste peut suffire à calmer un élève avec lequel la relation est bonne. Cette intervention s'avère efficace si elle est utilisée au tout début d'un comportement qui pourrait entraîner une désorganisation.

- La proximité et le contrôle par le toucher: lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultats, la proximité de l'adulte permet souvent à l'élève d'y puiser une source additionnelle de contrôle.

- La participation émotive aux activités de l'élève: l'intérêt que manifeste l'enseignant pour les activités d'un élève a un effet calmant sur lui.

- Les marques d'affection: plus les élèves sont mésadaptés, plus ils ont besoin d'affection. Ces marques d'affection permettent à l'élève de garder son contrôle en face des poussées d'anxiété dues à ses fortes pulsions. De nombreux comportements hostiles peuvent être amoindris par des marques d'affection, alors qu'ils sont amplifiés par la réprobation.

- La décontamination de la tension par l'humour: les accès de colère peuvent être des moyens de défense utilisés par l'élève; il ne saurait être question de les éliminer à tout prix, mais plutôt d'en limiter les conséquences négatives. Par l'humour on peut faire sentir à l'élève qu'on n'est pas insécurisé par ses manifestations agressives. L'humour permet aussi de réduire le sentiment de culpabilité de l'élève et lui propose une autre forme de satisfaction.

  L'aide opportune: si l'élève réagit fortement aux frustrations ou aux difficultés provoquées par l'entourage, il suffit souvent que l'enseignant aide cet élève avant que n'éclate la crise.

- L'interprétation comme intervention: l'enseignant peut intervenir en interprétant à un élève une situation dont il a mal compris le sens. Il peut aussi expliquer à l'élève les motivations qui le poussent à agir. Dans ce cas, il ne s'agit pas de rendre conscientes des motivations inconscientes chez l'élève, mais plutôt de faire appel à des faits concrets et immédiats.

- Le regroupement: une des interventions peut consister à changer un élève de classe pour le confier à un autre enseignant. Évidemment, il ne saurait être question de poser un tel geste avant d'en avoir exploré plusieurs autres, une telle intervention pouvant comporter des risques sérieux.

- La restructuration: demander à un élève de poursuivre une activité dans laquelle il se sent désorganisé peut obliger l'enseignant à intervenir de façon punitive, ce qui pourrait entraîner de nombreux effets négatifs. Il ne faut pas alors hésiter à changer d'activité.

- L'appel direct au contrôle: il est inutile de demander à un élève de recourir à un contrôle qu'il n'a pas, mais lorsque l'enseignant sent que l'élève a intériorisé un peu de contrôle, il peut y faire appel. Plusieurs types d'appel peuvent être utilisés: appel à une relation personnelle, à une réalité physique, aux conséquences indésirables, aux réactions d'autrui, au sens des valeurs, à des schèmes de valeurs collectives, à l'amour-propre, au jugement social, à l'éveil de l'attention aux réactions des camarades, à la hiérarchie, à des considérations personnelles, à la fierté éprouvée à la suite d'une amélioration personnelle, etc.

- La restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel: il est inutile d'exiger d'un élève plus de contrôle qu'il n'en possède. Sans qu'il soit question de considérer certains espaces comme cachés ou secrets, il s'agit de ne pas laisser un enfant intervenir n'importe comment (par exemple, saccager le contenu des tiroirs du bureau). De plus certains outils, ciseaux et autres objets dangereux, ne peuvent être laissés à la portée d'un élève qui n'a pas suffisamment de contrôle de lui-même.

- L'exclusion temporaire de l'élève: il faut quelquefois retirer un élève de son groupe. Ce moyen d'ultime recours, qu'il convient d'utiliser avec beaucoup de précautions, peut être nécessaire lorsqu'il y a danger physique, lorsque le groupe alimente la désorganisation de l'élève, lorsqu'un élève "contamine" son groupe, lorsque son amour-propre doit être sauvegardé, lorsqu'il faut sérieusement imposer des limites. L'exclusion devrait être de courte durée, en évitant que l'élève puisse interpréter cette mesure comme un rejet ou un abandon. L'élève exclu ne doit pas être laissé seul et, de fait, il est possible de le retirer sans l'exclure du local.

- La contrainte physique: lorsqu'un élève perd tout contrôle et qu'il risque de poser des actes nuisibles à lui-même ou aux autres, l'enseignant peut n'avoir d'autres solutions que de le maîtriser physiquement. La contrainte physique ne doit cependant pas être confondue avec le châtiment corporel; ce n'est pas une punition, c'est une technique d'aide.

- La permission et l'interdiction formelle: la permission peut être utilisée pour favoriser l'émergence de telle ou telle attitude chez l'enfant, pour désamorcer une provocation ou pour "décontaminer" une activité. L'interdiction formelle sert lorsque la situation comporte des dangers insoupçonnés de l'enfant, lorsque l'enfant est sur le point d'aller plus loin qu'il ne le veut ou lorsqu'il est urgent de l'arrêter et que les explications seraient trop longues à donner.

- Les promesses et les récompenses: si un élève n'est pas trop profondément perturbé, c'est-à-dire lorsqu'il peut interpréter le présent par rapport à son propre passé, lorsqu'il peut accepter une distribution inégale de récompenses, lorsqu'il n'est pas trop fataliste, les promesses et récompenses peuvent alors être utilisées efficacement.

- Les punitions et les menaces: ces moyens cherchent à amener l'élève à augmenter son contrôle. Pour être efficace, il faut que la punition soit ressentie comme un acte déplaisant, qu'elle soit reliée directement à la faute, qu'elle soit acceptée et dirigée vers le comportement indésirable et non vers la personne, qu'elle déclenche une agressivité qui permette le contrôle des impulsions plutôt que des réactions hostiles ou dépressives. La punition n'aura d'effet salutaire que si l'élève reconnaît sa culpabilité.

TABLEAU IV-1

LE PROCESSUS D'INTERVENTION

A) *L'évaluation de la situation problématique*

1. observer et noter les faits sans les interpréter

2. déterminer le ou les scénarios de comportement à travailler

3. déterminer les comportements-cibles à l'intérieur d'un scénario de comportement

   N.B. -choisir un scénario relativement simple

B) *La planification de l'intervention et l'intervention proprement dite*

1. déterminer les composantes à modifier (espace, temps, types d'activités, moyens de mise en relation...)

   définir la durée de l'intervention
   N.B. -environ une semaine

   dresser la liste des moyens requis pour modifier les comportements choisis

2. procéder à la mise en place des moyens retenus

   exécuter dans la mesure du possible le plan d'intervention prévu

3. noter via l'observation les effets de l'intervention

   N.B. -utiliser aussi souvent que nécessaire les techniques d'aide à l'enfant

   N.B. -corriger les moyens s'il y a lieu, tout en maintenant les objectifs établis

C) *L'évaluation de l'intervention*

1. évaluer les effets de l'intervention, c'est-à-dire vérifier si les objectifs ont été atteints

2. réviser les objectifs

3. planifier une nouvelle intervention

Toutes ces techniques d'aide constituent les façons habituelles qu'ont les adultes d'intervenir auprès des élèves. Cependant, pour que l'aide soit efficace, il faut respecter certains principes. Ces techniques doivent d'abord se situer à l'intérieur d'un processus d'intervention comprenant l'observation et la compréhension des faits. Elles doivent ensuite convenir à l'enseignant. Elles ne doivent pas chercher l'affrontement ni l'entêtement. Elles exigent finalement que l'enseignant comprenne ses propres émotions.

Comprendre ses propres émotions n'est pas toujours facile. Souvent l'élève qui éprouve des difficultés affectives déclenche chez l'adulte des réactions qui peuvent l'étonner. Pour aider un tel élève, il faut absolument pouvoir départager ses propres émotions et celles de l'élève. En parler avec une tierce personne peut aider à voir plus clair, lorsque la confusion devient trop grande.

Certaines techniques, par ailleurs, conviennent davantage à des types d'élèves, alors qu'elles sont contre-indiquées pour d'autres. Par exemple, la restriction de l'espace, l'élimination "antiseptique" de l'enfant, la contrainte physique et les punitions peuvent convenir à des élèves à comportement sur-actif, parce qu'elles insistent sur la dimension contrôle. Avec des élèves inhibés, ces attitudes ne sauraient être que néfastes. De tels élèves requièrent plutôt d'éviter la surprotection, de préférer les situations stimulantes, l'expression de soi, les responsabilités, la participation, etc.

Les diverses techniques énumérées plus haut ne devraient être utilisées qu'avec la plus grande prudence. Mal employés, ces moyens peuvent être plus nuisibles qu'autre chose. Ils doivent d'abord être mis au service de l'enfant et non pas servir pour exercer des pressions indues, du chantage, un contrôle excessif ou pour servir ses propres fins. Par ailleurs, il ne s'agit pas de recettes-miracles. L'enseignant ne saurait donc y recourir sans discernement.

LA COORDINATION

En présence d'un élève à comportement difficile, surtout agressant, il est possible que l'enseignant veuille y faire face seul, espérant régler rapidement le problème. Ce réflexe est certes louable, sauf si la situation se détériore; dès ce moment, l'enseignant aura avantage à mobiliser d'autres ressources. Plus la situation est anxiogène, plus il doit faire part de ses sentiments à quelqu'un qui est susceptible de l'écouter et de l'appuyer.

L'enseignant ne devrait pas assumer seul toute la responsabilité de la situation. C'est pourquoi le recours au psychologue, à l'orthopédagogue, au psycho-éducateur, au travailleur social, à l'orthophoniste, à la direction de l'école devrait être vécu comme une mesure préventive. Ceci devrait se faire avant toute détérioration sérieuse de la situation, sinon il y a risque pour l'enseignant, l'élève et le groupe. Il faut absolument briser l'isolement et partager les responsabilités.

I. *La concertation et la coordination*

Dans une situation où plusieurs personnes contribuent à aider un élève, l'enseignant devrait constituer le point central autour duquel tout devrait se coordonner. Il faut prévoir des moyens concrets afin de permettre à l'enseignant de jouer un rôle actif et déterminant dans l'organisation de l'aide à apporter à l'élève.

À cet effet, on peut utiliser les moyens suivants:

- réunions statutaires:
  - évaluation et mise en commun

. élaboration d'un plan d'intervention
. collaboration avec d'autres intervenants,
. etc.;

- comité de travail:
  . organisation du milieu de vie (classe..),
  . élaboration d'activités bien déterminées,
  . etc.;

- rencontre de collaboration avec les parents;
- etc.

2. *Les parents*

Comme il pourrait être facile de reporter sur les parents les difficultés que pose leur enfant, le réflexe que l'on pourrait avoir de rechercher une explication, voir même un coupable, peut facilement avoir des effets négatifs. Les parents qui ont un enfant présentant un problème de comportement sont les premiers à en souffrir. Ceci est vrai même pour ceux qui nient que leur enfant ait des difficultés. Ils éprouvent les mêmes sentiments d'impuissance, de frustration, de découragement que l'enseignant, mais sûrement avec plus d'intensité. Avoir un enfant malheureux c'est toujours difficile.

Combien de fois entendons-nous dire que c'est impossible de collaborer avec certains parents. Or, il faut croire qu'il est toujours possible de trouver un niveau de collaboration. Pour le trouver, il faut d'abord établir la communication et cela en fonction de l'enfant. Les parents ont évidemment eux aussi leurs difficultés qu'ils ont besoin de partager. Dans ce domaine, le dialogue devrait être centré sur l'enfant.

Les parents sont quotidiennement confrontés avec les difficultés qu'éprouve leur enfant. Très souvent, ils vivent la situation comme un échec personnel, profondément dévalorisant. Il ne faut donc pas s'étonner que, lors du premier contact concernant leur enfant, ils adoptent une attitude défensive. Cette première rencontre est presque toujours la plus difficile. Il y a par conséquent, un climat de confiance, au moins d'écoute à établir. Le respect est essentiel. Les parents et les pairs sont excessivement importants pour assurer la généralisation des résultats.

V. L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE

L'énoncé de politique en adaptation scolaire affirme que le système scolaire québécois doit favoriser pour chaque enfant "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". Comment cette orientation générale peut-elle être vécue concrètement lorsqu'il s'agit d'élèves mésadaptés socialement et affectivement?

S'interroger sur le concept de l'intégration, c'est avant tout:

- déterminer la signification à donner au concept de l'intégration;
- déterminer les facteurs d'intégration;
- prévoir une démarche d'intégration;
- étudier les possibilités et les limites de l'intégration.

Ce sont ces différents points qui feront l'objet de la discussion qui suit.

SIGNIFICATION DU CONCEPT D'INTÉGRATION

Plutôt que discuter pour savoir si l'intégration est une fin en soi, un moyen ou un modèle d'organisation de services, nous allons l'aborder ici comme une démarche, c'est-à-dire un processus.

L'intégration prend toute sa signification dans la mesure où on l'entrevoit comme essentiellement dynamique, c'est-à-dire comme un cheminement progressif et comme l'expression d'une volonté collective.

Conférer à l'intégration un caractère dynamique, c'est essentiellement la soustraire à une forme rigide et la remettre entre les mains de chaque milieu (commissions scolaires, écoles, classes). Elle prendra donc la forme que les individus et les organismes lui donneront. Il ne s'agit donc pas de déterminer ce qu'elle devrait être, mais bien de voir comment elle pourrait être et être le plus pleinement possible.

FACTEURS DE L'INTÉGRATION

Quels sont les éléments de la réalité ou facteurs qui vont venir faciliter ou non la démarche d'intégration dans le cas des élèves mésadaptés socio-affectifs? Il y a au moins trois dimensions qui influencent l'intégration.

I. La conception de la mésadaptation socio-affective

Comme nous l'avons vu précédemment, la façon de voir le phénomène de la mésadaptation socio-affective est déterminante quand il s'agit de faire connaître les élèves qui éprouvent cette difficulté et de trouver les moyens à prendre pour les aider. La définition que le milieu aura de la mésadaptation socio-affective se reflétera dans sa façon d'aider ces élèves. Ainsi, le milieu qui croit que les problèmes de comportements sérieux ne se montrent que très peu ou pas du tout aura probablement tendance à exclure les élèves en cause des classes et des écoles ordinaires.

La conception du phénomène et le degré de tolérance du milieu sont intimement associés. De la tolérance découlent l'ouverture et la disponibilité, éléments essentiels à l'intégration.

2. *L'organisation du milieu*

Le milieu, par la qualité de ses diverses composantes (voir le chapitre III), influence directement la qualité de l'intégration. Il participe activement à la recherche des équilibres interactionnels (ex.: élève et horaires, élève et activités, élève et espace..), à leur maintien ou à leurs ruptures. Chaque milieu aura des variations importantes dans la qualité de ses composantes. Tel milieu aura une excellente organisation des activités, mais un mauvais partage des responsabilités; tel autre aura un temps et un espace bien structurés, mais une pauvre programmation de ses activités, etc.

Aucun milieu n'est parfait; il cherche plutôt continuellement à améliorer certains de ses éléments. Pour réussir à intégrer les élèves mésadaptés socio-affectifs, le milieu devrait pouvoir compter sur une bonne connaissance des élèves, sur une programmation d'activités bien structurée, ainsi que sur une forte organisation du temps et de l'espace. Cependant on doit reconnaître que la qualité du milieu repose d'abord sur la qualité des personnes qui y travaillent.

3. *La compétence des agents d'éducation*

Nous entendons par compétence les qualités humaines et professionnelles (souvent intimement associées) des agents d'éducation. Quand on pense aux qualités humaines, on se réfère à des capacités telles l'empathie, la chaleur, la transparence, etc. c'est-à-dire aux forces de la personnalité. Toutes ces caractéristiques existant à des degrés divers dans chaque personne, il est impossible de dire quelle qualité est essentielle et à quel degré, à l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs. Ce qu'il importe de comprendre, par contre, c'est que pour parvenir à aider ces élèves

il faut être capable d'évaluer les conséquences de ses attitudes ou actes ("conscientisation" et objectivation").

Il faut être conscient de ses propres émotions et de ses propres limites, ainsi qu'être capable d'objectiver des situations particulièrement difficiles à vivre, c'est-à-dire être capable de départager son propre vécu et celui des élèves.

De plus, ces qualités personnelles doivent être associées à des qualités professionnelles. Ces qualités sont de l'ordre de la planification, de l'intervention et de l'évaluation, donc des capacités quant à la didactique et aux moyens d'enseignement, quant aux techniques d'aide et d'encouragement, et quant au sens de la morale professionnelle.

Parmi les compétences professionnelles nécessaires à l'agent d'éducation qui veut avoir une action efficace, il faut inclure une bonne connaissance des caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif et de son fonctionnement.

L'INTÉGRATION, UN PROCESSUS

Travailler à garder dans son milieu un élève mésadapté socio-affectif ou voir à sa réinsertion dans un environnement le plus normal possible, c'est avant tout tenter une démarche dynamique. Cette démarche est d'autant plus dynamique que l'équilibre recherché est toujours à créer, ce qui est vrai pour tous les élèves. L'intégration doit être vécue comme un processus à développer et non comme un état à atteindre.

Or, il n'est pas plus facile de maintenir dans son milieu un élève qui a des difficultés sur le plan du comportement que de procéder à sa réinsertion. Chaque fois, les agents d'éducation doivent s'interroger sur les

trois facteurs pouvant influencer la qualité de l'intégration, c'est-à-dire la conception que l'on a de la mésadaptation socio-affective, l'organisation du milieu et la compétence des agents d'éducation.

Ce questionnement est sans fin et les réponses trouvées doivent toujours permettre la recherche d'un meilleur équilibre entre l'élève et les éléments de son milieu.

POSSIBILITÉS ET LIMITES DE L'INTÉGRATION

Dans la perspective où l'intégration est considérée comme une démarche, les possibilités sont infinies, et les limites ne sont que circonstancielles et fonction de trois facteurs que l'on vient de mentionner. Cela ne veut pas dire que ces limites ne sont pas réelles; elles peuvent être durement ressenties par les intervenants. Moins le milieu est organisé ou moins les agents sont motivés et préparés, moins bonne est la réalisation d'un nouvel équilibre.

Des remises en question sont donc parfois nécessaires. De plus, il faut un minimum de convergence dans les idées du point de vue de la conception de la mésadaptation socio-affective et de l'organisation du milieu.

Les équipes d'agents d'éducation qui procéderont à l'intégration (maintien ou réinsertion) d'élèves mésadaptés socio-affectifs (reconnus comme tels ou non) devront compter avec le temps puisqu'ils seront eux-mêmes en train de faire une démarche de croissance personnelle et professionnelle. Ils devront enfin considérer que les apprentissages qu'ils doivent faire en vue d'intégrer ces élèves profiteront à l'ensemble des élèves.

CONCLUSION

On a mentionné au début du présent cahier que les éléments d'information que l'on proposait n'avaient comme but que de sensibiliser les enseignants à un phénomène complexe et d'amorcer chez eux une réflexion.

Il est cependant bon de procéder ici à une systhèse des éléments qui ont été proposés. Voici quels sont ces éléments:

- la manière dont nous pouvons traiter la mésadaptation socio-affective dépend essentiellement du point de vue que nous adoptons pour la considérer;
- on a avantage à considérer la mésadaptation socio-affective dans une perspective "systémique";
- les approches descriptives (Stott) et psycho-dynamique (Lemay) fournissent des éléments de compréhension de la mésadaption socio-affective;
- certains comportements types peuvent être associés à la mésadaptation socio-affective;
- la mésadaptation socio-affective est une rupture d'équilibre entre un élève et certains éléments de son environnement;
- les élèves mésadaptés socio-affectifs ont en commun sur le plan du comportement certaines caractéristiques observables et analysables;
- les élèves mésadaptés à cause de leurs caractéristiques propres peuvent être source de problèmes pour un ou plusieurs éléments du milieu;
- le milieu contribue aux ruptures d'équilibre de bien des façons;
- il est possible de structurer son intervention en quatre étapes;
- il existe des techniques d'aide à l'élève;
- la qualité de l'intégration est fonction de trois facteurs;
- l'intégration est un processus;
- l'intégration est toujours possible mais les limites en sont toujours réelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BUESCHER, T.M. (1976). Magical Thinking, Causation and Predictive: Psycholinguistic Implications for Reading Skills in Emotionally Disturbed Children. Wayne State University, Detroit, Michigan, 206 p.

CREMINS, J.J. (1976). Short Term Memory Performance in Emotionally Disturbed Children. University of Connecticut, Connecticut, 79 p.

GENDREAU, G. (1978) L'intervention psycho-éducative. Paris, Ed. Fleurus, 307 p.

HAISLEY, G.E. (1978) A Comparison of the Written Language of Normal, Educable Mentally Retarded, Learning Disabled, and Emotionally Disturbed School Age Children. University of Northern Colorado, Colorado, 98 p.

JACK, H.R. JOHNSON, L.E. (1971). Physical Activities for Mentally and Emotionally Handicapped Children. Temple University, Philadelphia, 65 p.

LEMAY, M. (1973). Psycho-pathologie juvénile (Tomes I et II) Paris, Ed. Fleurus, 1 280 p.

REDL, F., WINEMAN, D. (1964). L'enfant agressif (Tome II). Paris Ed. Fleurus, 320 p.

STALLINGS, J.A., (1977). Learning to Look: A Handbook of Classroom Observation and Teaching Model. San Francisco, 309 p.

STOTT, D.H., MAISTON, N.C., NEILL, S.J. (1975). Taxonomy of Behavior Disturbance. Musson Book, Toronto.

SWAP, S.M. (1974). "Disturbing Classroom Behaviors: A Developmental and Ecological View". Exceptional Children, Vol. 21, no. 3 pp. 163-172.

EDUQ 8570031 B

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16 – 8635 – 02

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

CAHIER DU **PARTICIPANT** OU DE LA **PARTICIPANTE**

PROGRAMME DE MISE À JOUR
EN ADAPTATION SCOLAIRE
POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

CAHIER DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2 – 550 – 05696 – 5

Dépôt légal – premier trimestre 1983

NOTE

Ce document a été réalisé en respectant les objectifs véhiculés dans les documents suivants:

- La mésadaptation socio-affective, une recherche d'adaptation? Document de sensibilisation (16-1512)

- Le mésadapté socio-affectif, guide pédagogique, préscolaire (16-1520-01)

- Le mésadapté socio-affectif, guide pédagogique, primaire (16-1521-01)

Ces documents, auxquels vous pourrez vous référer au besoin, ont été préparés par le Service de l'adaptation scolaire de la Direction générale du développement pédagogique.

TABLE DES MATIÈRES

		Page
	INTRODUCTION	5
	Les objectifs du module.	9
I.	LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE: UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES	13
	Le problème des définitions.	15
	Une classification descriptive des difficultés sur le plan du comportement.	19
II.	L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT	21
	Le comportement mésadapté ou des interactions difficiles.	23
	Les caractéristiques de l'élève et la rupture d'équilibre.	25
	Les caractéristiques du milieu et la rupture d'équilibre.	35
III.	L'INTERVENTION	41
	Le processus d'intervention.	43
	Illustration du processus d'intervention.	44

		Page
	Les principes à respecter selon le type d'activité	53
	La coordination	58
IV.	L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE	60
	Des éléments à considérer dans l'intégration des élèves en difficulté sur le plan du comportement.	61
	CONCLUSION	65
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	69
	ÉVALUATION	73

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage propose différentes actions pour favoriser "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible" [1]. Un de ces moyens d'action est ce perfectionnement des enseignants réguliers afin de mieux les préparer à jouer leur rôle auprès des enfants en difficulté et, par le fait même, à prévenir l'inadaptation scolaire. Ce programme est réparti sur dix modules. Il a été conçu de manière à pouvoir être appliqué sur une période de trois ans. Il appartient aux commissions scolaires, comme le prévoit l'énoncé de politique, de voir à l'application des modules de ce programme avec la collaboration de la direction régionale du ministère.

Dans le but de faciliter ce perfectionnement et d'assurer la cohérence des informations transmises d'un milieu à un autre, une série de cahiers, destinés d'abord aux animateurs qui réaliseront le programme de mise à jour, a été préparée pour chaque module. Par ailleurs, d'autres cahiers présentant les points les plus importants du programme seront remis aux enseignants qui suivront les séances de mise à jour, pour leur permettre de participer avec intérêt aux activités prévues.

Le présent cahier est le cinquième de la série destinée aux participants. Il traite de la mésadaptation socio-affective et vise à mieux faire connaître l'ensemble de ce phénomène, plus particulièrement la façon dont il est vécu à l'école.

---

1. L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. p. 17

Dans un premier temps, le cahier donne des éléments d'information sur le phénomène de la mésadaptation socio-affective, c'est-à-dire sur les diverses façons de la considérer, de la nommer, de travailler à la corrriger. Dans un deuxième temps, le texte tente de cerner l'élève en difficulté sur le plan du comportement ou, plus exactement, en rupture d'équilibre avec son environnement; seront donc présentées les principales manifestations de cette mésadaptation dans le comportement ainsi que certaines caractéristiques que l'on retrouve habituellement chez les élèves qui la subissent.

Dans un troisième temps, on aborde l'intervention auprès de ces élèves. On présente un modèle d'intervention et on donne des suggestions de techniques d'aide.

Dans un quatrième temps le texte traite de l'intégration; il expose le concept, les facteurs, le processus, les possibilités et les limites de l'intégration.

Enfin, dans un dernier temps, les enseignants et les enseignantes sont invités à effectuer un retour sur la démarche qu'ils auront accomplie et à réfléchir sur les moyens qu'ils pourront prendre pour l'appronfondir.

Par les renseignements qu'il contient, ce module vise d'abord et avant tout à motiver l'enseignant ou l'enseignante à tâcher de mieux comprendre la mésadaptation socio-affective; on a considéré en effet que cette meilleure compréhension poussera chacun à rechercher et à promouvoir l'accessibilité toujours plus grande des élèves mésadaptés socio-affectifs à une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible.

Le Service de la formation du
personnel scolaire de la Direction
générale du développement pédagogique

OBJECTIFS DU MODULE

Il semble évident, compte tenu des diverses contraintes, que le contenu du présent cahier, d'une façon générale, doit se limiter à déclencher chez les enseignants et les enseignantes une réflexion qui pourra s'approfondir dans d'autres circonstances. Ainsi, ce cahier n'a pas la prétention de remplacer une formation spécialisée. Pour des raisons évidentes, il n'est pas possible de réunir ici tous les renseignements qu'on obtient par l'étude de tous les points de vue existants.

En fait, le présent cahier vise les objectifs spécifiques suivants:

- amener l'enseignant [1] à reconnaître et à accepter la relativité du concept de la mésadaptation socio-affective;

- amener l'enseignant à se sensibiliser à une approche de la mésadaptation socio-affective qui lui fait considérer qu'il agit à l'intérieur d'un système (approche "systémique");

- amener l'enseignant à connaître et à reconnaître les manifestations les plus évidentes des difficultés d'un élève sur le plan du comportement;

- amener l'enseignant à se familiariser avec un mode d'intervention particulier;

- faire connaître à l'enseignant certaines techniques d'aide applicables à l'élève en difficulté sur le plan du comportement;

---

1. Chaque fois que l'on mentionne "l'enseignant", il faut comprendre "l'enseignant ou l'enseignante".

- amener l'enseignant à s'interroger sur le processus d'intégration;

- amener l'enseignant à faire une synthèse de ce qu'il a appris au moyen du programme de mise à jour ainsi qu'à préciser ses orientations futures en matière de perfectionnement;

- amener l'enseignant à reconnaître et à organiser son vécu en classe.

Il est évident que chacun de ces objectifs pourrait faire l'objet d'une session de perfectionnement. C'est pourquoi il faut insister sur le caractère déclencheur de ce qui est proposé dans le cahier.

1. LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE: UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES

ACTIVITÉ I

"APTITUDE - DIFFICULTÉ"

Nommez une aptitude et une difficulté que vous vous reconnaissez auprès des enfants ayant des difficultés sur le plan du comportement.

aptitude

_____

_____

_____

difficulté

_____

_____

_____

LE PROBLÈME DES DÉFINITIONS

Des remarques telles que "Cet élève dérange la classe", "Cet élève empêche les autres de travailler", "Cet élève s'oppose à moi", "Cet élève est destructeur", "Cet élève est retiré", "Cet élève déteste l'école", "Cet élève est menteur", "Cet élève est..." sont autant de conclusions qui souvent empêchent de bien constater ce qui se passe. Elles sont des interprétations des manifestations observées et reposent essentiellement sur le point de vue adopté pour les considérer.

Autrement dit, chacun possède sa propre définition de la mésadaptation socio-affective. Il existe une difficulté réelle à nommer les choses. Cette difficulté provient d'un phénomène complexe dont il est essentiel de pouvoir être conscient, si l'on veut pouvoir intervenir efficacement auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs.

Il faut d'abord comprendre qu'une définition de la mésadaptation socio-affective n'est qu'un instrument répondant à un objectif précis. Ainsi, l'on aura une définition pédagogique, administrative, sociologique, psychologique, légale, psycho-éducative, médicale, écologique, etc. Plutôt que de s'orienter vers une définition, il peut être davantage profitable de proposer un cadre pour examiner et interroger le phénomène de la mésadaptation socio-affective. Dans ce sens, le ministère de l'Éducation indique que "l'élève ayant une mésadaptation socio-affective est celui dont l'évaluation psycho-sociale révèle une difficulté d'adaptation aux plans affectif et social dans le contexte scolaire. Cet élève nécessite des services éducatifs spéciaux (1)".

Dans le présent module, le point de vue adopté pour considérer la mésadaptation socio-affective est le suivant: une perspective "systémique" c'est-à-dire où l'on considère que l'on agit à l'intérieur d'un système; selon cette perspective, la réalité comprend un ensemble d'éléments (l'élève, les pairs, les adultes, l'organisation matérielle des locaux, etc.) et la mésadaptation est une rupture d'équilibre entre l'élève et un ou plusieurs éléments de son milieu. La perturbation du comportement d'un élève devient alors une manifestation de ce déséquilibre.

---

1. Instruction AE 15-82-01.

LE PROBLÈME DES DÉFINITIONS

La mésadaptation socio-affective est donc la conséquence d'une rupture d'équilibre entre des éléments d'un milieu. Pour bien comprendre comment fonctionne un élève, il faut d'abord définir chacun des éléments qui composent son environnement pour pouvoir connaître ensuite de quelle façon il interagit avec eux. Par expérience, on sait que les éléments suivants sont particulièrement importants:

- les personnes: les adultes (direction, enseignants, surveillants, professionnels, personnel de secrétariat et d'entretien, etc); les élèves plus vieux et les élèves plus jeunes, les garçons ou les filles, etc.); les parents (les siens et ceux des autres);

- les activités: à caractère académique (les différents programmes d'études); à caractère social (les sorties, les dîners, les transports, etc.);

- l'organisation du milieu: les horaires, le système de responsabilité, les règlements, etc.

Chacun de ces éléments peut donner lieu à une multitude de situations qui peuvent faire problème pour certains élèves. Ce que l'école propose à l'élève provoque une longue suite d'interactions qui devraient être satisfaisantes et harmonieuses. Il faut être concients de ce que nous proposons aux élèves et en connaître la portée; notre responsabilité est grande de ce point de vue.

ACTIVITÉ 111

MA DÉFINITION DE LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

Question

Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques de la mésadaptation socio-affective?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

UNE CLASSIFICATION DESCRIPTIVE DES DIFFICULTÉS SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT

Les auteurs ont tendance à illustrer leur compréhension d'un phénomène par une classification (taxonomie) des symptômes et des syndromes (ensemble de symptômes) observés. La classification proposée par Stott (1975) est descriptive. Elle propose les éléments suivants:

A- COMPORTEMENTS SUR-ACTIFS

1. Hostilité

-agressivité
-impulsivité
-recherche du rejet

2. Inconséquence

-actes irréfléchis
-difficulté à anticiper les conséquences de ses gestes

B- COMPORTEMENTS SOUS-ACTIFS

1. Timidité

-manque d'initiative
-recherche de protection
-dépendance

2. Dépression

-états léthargiques
-peur des défis

3. Retrait

-indifférence
-refus de relations interpersonnelles
-monde imaginaire

D'autres auteurs font plutôt référence à une vision compréhensive et interprétative de la perturbation du comportement.

II. L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT

LE COMPORTEMENT MÉSADAPTÉ OU DES INTERACTIONS DIFFICILES

L'adaptation se traduit par l'utilisation par l'élève de mécanismes lui permettant de faire face à des situations. Ces mécanismes varient en fonction de l'élève, d'une part, et des situations, d'autre part.

Dans ces situations, les perturbations dans le comportement d'un élève résultent de l'interaction entre l'élève et son environnement. Ces interactions varient constamment en intensité et en qualité; elles donnent lieu à une recherche constante d'équilibre. Lorsque ces interactions sont non satisfaisantes, on dit qu'il y a rupture d'équilibre.

Les comportements mésadaptés sont davantage des conséquences que des causes.

Les comportements mésadaptés varient en quantité et en qualité. Leur nature dépend de la personnalité de l'enfant et des caractéristiques du milieu.

Les éléments du milieu varient de façon illimitée. Il est donc plus simple de présenter ici des comportements types associés à des structures de personnalité.

L'élève mésadapté sur le plan social et affectif peut être celui qui:

- se méfie des adultes qui pourraient lui fournir de la sécurité ou de la constance ou contribuer à son éducation;

- semble incapable d'avoir confiance en lui pour se défendre contre ses pulsions;

- serait capable de réussir des activités en français et en mathématique s'il était personnellement soutenu par l'enseignant ou l'enseignante, mais qui est incapable d'entreprendre une tâche s'il est laissé à lui-même;

- rejette avec méfiance les demandes des enseignants et des enseignantes;

- a des accès de colère disruptifs;

- a une capacité limitée d'établir des stratégies pour affronter les difficultés;

- manipule les autres pour leur faire perdre le contrôle de certaines situations, tout en se conformant aux règles établies;

- manifeste de l'incapacité à compléter ses travaux parce qu'il est trop perfectionniste, ou parce qu'il passe trop rapidement d'une activité à une autre;

- est incapable d'observer des directives de façon ordonnée et systématique;

- manifeste une dépendance extrême à l'égard d'enseignants, d'enseignantes ou de pairs dans le choix de ses activités ou dans la façon de les accomplir;

- manque de motivation ou d'intérêt à l'égard des activités proposées par l'école;

- a de la difficulté à communiquer;

- arrive difficilement à partager;

- accepte mal d'attendre;

- etc.

Il est bien évident qu'aucun élève ne présente tous ces comportements à la fois et qu'un enfant peut présenter un ou plusieurs comportements semblables à ceux-là sans être un mésadapté socio-affectif.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE ET LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

Lorsqu'ils sont à l'école, les enfants mésadaptés sur le plan social et affectif ont à relever des défis sur le plan de l'apprentissage. Les caractéristiques développementales qui peuvent avoir des effets sur la qualité de leurs apprentissages sont les suivantes:

1) La pensée magique: elle est ce moyen qu'utilise le jeune élève pour comprendre et expliquer le monde qui l'entoure; elle est nécessaire et normale; lorsqu'elle devient un moyen de se défendre, elle paralyse le fonctionnement cognitif, affectif et social; l'élève mésadapté utilise la pensée magique plus longtemps qu'un autre élève.

2) La généralisation: elle permet de passer de la perception des parties à celle du tout, d'appliquer à plusieurs situations une réponse convenant à une situation; comme cela requiert de la souplesse, l'élève mésadapté, par sa rigidité, a de la difficulté à généraliser.

3) La communication: dans la communication, les mots ne transmettent souvent qu'une faible partie du message; c'est donc dire que le langage non verbal occupe une place importante; le ton de la voix, l'expression du visage, le langage corporel sont autant de véhicules de messages qu'il faut savoir décoder; l'élève mésadapté a précisément de la difficulté à décoder adéquatement ces formes de langage.

4) La capacité de s'arrêter: une tendance à poursuivre une activité longtemps quand il n'y a plus de nécessité logique de le faire entraîne pour l'élève de grandes difficultés sur le plan social; ne sachant quand s'arrêter, l'élève mésadapté poursuit des gestes ou des conversations même si ça doit choquer ou blesser les autres.

5) l'attention et la concentration: l'attention est généralement considérée comme un préalable important à l'apprentissage; les signes typiques de son absence sont la difficulté à établir le contact visuel avec celui qui parle, la difficulté à porter son regard sur son travail, la difficulté à ne pas parler en même temps que d'autres, l'agitation motrice, la difficulté à écouter, l'absence de réponse à l'appel de son nom, la difficulté à observer des consignes, peu de réponses correctes aux questions, etc.; l'élève mésadapté a des difficultés d'attention et de concentration.

6) La capacité d'attendre: la difficulté à remettre à plus tard une satisfaction recherchée diminue la capacité de pouvoir considérer les conséquences de ses actes; chez l'élève mésadapté, l'impulsion est plus forte que le contrôle; les mécanismes inhibiteurs ne fonctionnent pas adéquatement; une grande difficulté à contrôler ses actions isole socialement l'élève mésadapté.

7) L'ouverture et la disponibilité: il est tout à fait normal de retrouver un certain degré d'égocentrisme chez le jeune élève; l'élève mésadapté a tendance à conserver un trop grand égocentrisme et ainsi il est peu capable de tenir compte de l'autre; il sera par conséquent très souvent isolé socialement ou même rejeté par les autres élèves.

8) La capacité d'anticiper: une faible capacité d'anticipation peut entraîner de sérieuses conséquences, comme par exemple le fait d'agir de manière irréfléchie ou de pouvoir difficilement se préparer ou s'organiser pour faire face aux situations; l'élève mésadapté donnera très souvent l'impression d'être dépassé par les événements ou d'avoir des réponses inadéquates aux impératifs de la vie quotidienne.

9) La communication écrite: l'élève mésadapté a une performance inférieure à celle des autres sur le plan de la communication écrite à cause de la faible étendue de son vocabulaire, à sa faible capacité d'utiliser des phrases complexes, des limites de sa capacité de lire imputables à la persistance de sa pensée magique, de sa faible capacité de prédire ainsi que de la faiblesse de sa mémoire à court terme.

ACTIVITÉ VI

LES CARACTÉRISTIQUES DE DÉVELOPPEMENT

Les caractéristiques de l'élève et la rupture d'équilibre	Je trouve un mode concret d'intervention pour chacune des caractéristiques.
1- La pensée magique	
2- La généralisation	
3- La communication verbale	
4- La capacité de s'arrêter	
5- L'attention et la concentration	
6- La capacité d'attendre	
7- L'ouverture et la disponibilité	
8- La capacité d'anticiper	
9- La communication écrite	

S'il est relativement facile de constater des comportements inadéquats, ce n'est qu'en comprenant l'élève mésadanté qu'on pourra intervenir de façon appropriée. Mais peut-on comprendre, déchiffrer, décoder tous ces messages qu'adressent aux adultes les élèves en rupture d'équilibre avec leur milieu?

À cet égard, il est nécessaire d'avoir certaines connaissances précises pour pouvoir comprendre la dynamique du comportement de ces élèves; les principaux éléments à connaître peuvent se résumer comme suit:

1. Une dynamique complexe

L'élève mésadapté sur le plan affectif et social veut vivre en étant heureux, mais son expérience lui a enseigné que rien n'est facile pour lui. Il a les mêmes besoins que les autres, mais il ne peut les satisfaire avec des moyens jugés acceptables par son entourage. Il veut comprendre ce qu'il vit, mais certaines de ses pulsions sont si fortes qu'il est obligé d'y céder très rapidement: souvent, il ne peut différer la réponse à son besoin.

Habituellement, un élève du primaire a intériorisé des habiletés qui lui permettent une certaine qualité de fonctionnement social. Il possède des forces d'autonomie et d'affirmation de soi qui lui permettent de prendre la place qui lui revient dans la société. Si ce n'est pas le cas, on est en présence d'un élève qui éprouve des difficultés sur le plan du comportement[1]. Le vécu d'un tel élève, même s'il est relativement court, l'a obligé à se former une carapace pour être en mesure de ne pas trop se faire détruire ou envahir par son environnement, qu'il perçoit d'ailleurs souvent comme menaçant; cette carapace peut se traduire par du retrait, de la dépression, de l'hostilité, de la dépendance, etc. En fait, sa personnalité s'est organisée de manière défensive, et ce, de la façon la plus économique possible. Plus son organisation défensive est considérable, plus il y consacre d'énergie; plus il y consacre d'énergie, moins il en dispose pour établir des relations harmonieuses avec son entourage.

Pour les élèves du secondaire, les mêmes constatations peuvent être faites; elles sont habituellement amplifiées par la crise de l'adolescence. Des comportements que l'on peut qualifier de délinquants viennent souvent compliquer la situation; des problèmes de drogue, d'alcool, de prostitution s'ajoutent quelquefois et contribuent à obscurcir la dynamique des sentiments de ces élèves.

---

1. On peut retrouver dans le document de sensibilisation quatre exemples d'élèves en difficulté sur le plan du comportement.

Il est facile de comprendre qu'un tel élève aura un développement d'autant plus perturbé qu'il devra investir une très grande partie de ses énergies à se défendre. Par exemple, comment un élève qui utilise toutes ses énergies à agresser les autres élèves peut-il donner un bon rendement dans des activités scolaires et connaître le succès et la valorisation? Sans succès ni valorisation, le développement de la personnalité est difficile.

La classe et l'école véhiculent des exigences qui, pour certains, peuvent paraître normales et peu contraignantes, alors que pour d'autres elles peuvent représenter un échec possible. Dans ce dernier cas, on a affaire à une défense mise en place par l'élève et qui a une fonction bien précise; il faut chercher à en comprendre le sens.

L'organisation défensive peut prendre des aspects assez inattendus; les deux grandes catégories de défenses, qui constituent deux extrêmes, sont le retrait et le comportement agressif. Entre ces deux attitudes, on peut retrouver autant la recherche exagérée d'attention que la fausse autonomie.

Souvent, face à de tels comportements, l'enseignant ou l'enseignante peut se sentir visé personnellement et se demander: "Pourquoi m'en veut-il?" ou "Qu'est-ce que je lui ai fait?". Il faut alors comprendre que l'élève se défend non pas contre l'adulte en tant que personne, mais contre ce qu'il peut représenter.

Cette organisation défensive mise en place par l'élève est importante pour lui et ce que nous en percevons doit être compris et respecté. Si nous voulons la changer, ce ne devrait être que dans le but de libérer chez l'élève des énergies qu'il pourra utiliser à des fins plus profitables pour lui.

On peut remarquer que les réactions défensives varient en intensité et en quantité selon les situations. Plus grand est le nombre de situations dans lesquelles un élève réagit défensivement (transport scolaire, arrivée et départ, situations d'apprentissage scolaires, récréations, diverses sorties de groupe, déplacements, activités sportives, etc.), plus on peut dire qu'il éprouve des difficultés sur le plan social et affectif.

Lorsqu'un élève manifeste de telles difficultés d'une manière soudaine, on peut être en présence d'un élève qui a été bouleversé par un événement (divorce des parents, perte d'un parent ou d'un être cher, arrivé d'un petit frère

ou d'une petite soeur, etc.). Dans un tel cas, la réponse à apporter ne peut être la même qu'à un élève qui a mis en place une défense organisée de longue date. Ces difficultés, qu'on appelle réactionnelles ou situationnelles, peuvent aisément s'interpréter et l'aide à apporter ne devrait être que ponctuelle.

Dans les autres cas, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas d'événements traumatisants récents et qu'on est en présence d'un mode habituel et généralisé de comportement, il y a de fortes chances qu'il s'agisse d'un comportement défensif bien organisé et bien structuré. La dynamique d'un tel comportement est d'une nature infiniment plus complexe et il est possible que, si l'on voulait en rechercher les causes, cela représenterait une tâche quasi insurmontable, du moins à l'intérieur de la classe.

Ces comportements défensifs organisés varient aussi en intensité selon les situations que l'élève doit vivre. D'une façon générale, toutes les situations à propos desquelles l'élève anticipe un échec sur le plan social (jeux, récréations, sorties de groupe, repas, etc.) ou sur le plan des apprentissages scolaires (français, mathématique...) devraient déclencher chez lui des réactions inattendues et parfois extrêmes. Il est important de comprendre que la qualité de ces réactions est à la fois fonction de la structure de la personnalité de l'élève et de la nature des situations. S'interroger sur la complexité de la dynamique d'un comportement, c'est à la fois s'interroger sur le type d'organisation défensive mise en place par l'élève et sur les situations de vie que l'école lui propose. Comme l'enseignant ou l'enseignante a très souvent un rôle déterminant sur le choix et la nature des situations proposées, ils font partie intégrante de la dynamique de l'élève.

En ce sens, on peut affirmer qu'un élève en difficulté peut être source de problème pour un ou plusieurs éléments du milieu.

2. L'image de soi

Une dimension très importante qu'on ne peut passer sous silence lorsque l'on aborde le problème de la mésadaptation socio-affective est celle de l'image de soi chez ces enfants.

Statts considère l'image de soi sous deux angles: en tant que perception que la personne a d'elle-même, ce qui est un effet d'apprentissage, et en tant

que cause du comportement de la personne et du comportement des autres par rapport à elle. L'image de soi se construit à partir des réactions verbales et non verbales des personnes qui entourent l'enfant.

Il serait bon de se rappeler le moment où nous étions nous-mêmes sur les bancs d'école. Il serait bon de nous remémorer les situations que nous avons vécues à l'école et qui pour nous ont été valorisantes. Ces situations ont pu contribuer à nous créer une perception positive de nous-mêmes. Quant aux situations dévalorisantes, humiliantes, elles ont normalement eu pour effet de nous amener à avoir une perception négative de nous-mêmes.

Qu'un enfant soit normal ou mésadapté, il est important de lui faciliter l'apprentissage de comportements adaptés et acceptables. En ce sens, il est important d'inclure dans les objectifs d'apprentissage la construction d'une image de soi adéquate; à cet égard, une aide est parfois nécessaire pour amener l'enfant à considérer ses comportements positifs de façon réaliste.

Une bonne partie des interventions auprès des enfants doit donc viser à rendre plus positive chez le mésadapté socio-affectif l'image qu'il a de lui-même.

Il est reconnu que la plupart des enfants mésadaptés sur le plan affectif et social ont une image d'eux-mêmes plutôt négative. Lorsqu'on n'est pas en bonne relation avec soi et son entourage, on s'oppose à quelqu'un ou à l'accomplissement d'une action ou on adopte des comportements déviants. L'enfant s'oppose à une personne ou à l'accomplissement d'une action lorsqu'il ne voit pas la possibilité de se réaliser d'une manière positive en acceptant ce qui lui est proposé. L'opposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose, l'agressivité sont une forme d'affirmation de soi mais négative. La perception favorable ou défavorable par l'élève de son statut à l'école déclenche en lui un sentiment de valorisation ou de dévalorisation. Il ne faut pas négliger non plus les réactions négatives des autres élèves ou des agents d'éducation qui contribuent à cristalliser cette image de soi négative.

Dalhousie affirme qu'une bonne image de soi entraîne une bonne adaptation scolaire, de la confiance en soi, un bon contrôle de soi et un comportement adapté.

ACTIVITÉ V11

UNE SITUATION VALORISANTE

J'indique une situation valorisante que j'ai connue.

_____

_____

Quelle était l'attitude de la personne valorisante?

_____

_____

Comment ai-je réagi?

_____

_____

Qu'est-ce qu'on a valorisé chez moi?

_____

_____

LES CARACTÉRISTIQUES DU MILIEU ET LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

Un milieu peut contribuer aux ruptures d'équilibre de bien des façons. D'abord, il y a les attitudes des agents d'éducation, mais il y a aussi d'autres éléments à considérer:

1) Les élèves: une méconnaissance des élèves entraîne facilement des interventions inappropriées;

2) Les valeurs du milieu et les objectifs de l'intervention: les valeurs véhiculées par un milieu contribuent directement à la qualité des interactions entre un élève et son environnement; des objectifs mal formulés peuvent exclure certains élèves;

3) Le programme des activités: terminer tel contenu de matière à tel moment, réussir dans un sport, s'adapter aux changements fréquents de matière, etc., tout cela peut handicaper l'élève dont les principales lacunes personnelles se situent sur le plan de la souplesse, de la facilité à apprendre, de la capacité à s'adapter rapidement;

4) La didactique ou les moyens de mise en relation: il s'agit de découvrir les moyens qui pourront efficacement et adéquatement amener l'élève en difficulté sur le plan du comportement à accepter de se décider à assumer sa propre démarche;

5) L'organisation du temps: il est clair qu'un milieu qui planifie les horaires et le déroulement des activités d'une manière instable ou en prévoyant des durées trop variables (périodes trop longues ou trop courtes) ou des changements trop fréquents (trop de déplacements) contribue à la perturbation du comportement de certains élèves;

6) L'organisation de l'espace: pour un élève mésadapté, l'espace est un territoire et ce territoire peut être de deux types, soit privé, et à ce titre l'élève doit le protéger, soit communautaire, et alors il doit le partager;

7) Les règlements et les marches à suivre: les règles sont nécessaires à la vie sociale; il faut connaître ce qui est permis (ou attendu) ainsi que la façon de le réaliser (marches à suivre); ce qui peut faire défaut dans un milieu ce n'est pas tant l'absence de règlements que l'absence totale ou partielle de consensus vis-à-vis de ces règlements;

8) Le système d'évaluation et de reconnaissance: la reconnaissance et l'appréciation de ce que l'on fait et de ce que l'on est est un facteur essentiel contribuant directement au développement de la personnalité; l'on sait à quel point l'élève mésadapté a besoin d'être valorisé; il est évident que, si le milieu ne le fait pas de façon régulière et tangible, il se démotivera et refusera l'effort nécessaire à son développement;

9) Le partage des responsabilités: dans un milieu, les élèves comme les adultes doivent savoir qui fait quoi et qui est responsable de quoi; les rôles doivent être bien définis; sinon il est difficile de savoir si on a fait ce que l'on devait faire et si on l'a bien fait; ce qui est valable pour tous l'est davantage pour l'élève dont la personnalité est fragile; s'il ne connaît pas ou s'il connaît mal ce que l'on attend de lui, il lui manquera le cadre social qui l'aiderait à se définir et à s'orienter, avec les conséquences que l'on peut imaginer;

10) Les agents d'éducation: un milieu, c'est avant tout des personnes, et la qualité de ces personnes détermine en grande partie la qualité du milieu; des capacités telles la tolérance, l'ouverture, la souplesse, la disponibilité, l'acceptation de l'autre, la capacité d'objectiver, la maturité, etc., ont des effets extrêmement importants sur les réactions des élèves en difficulté sur le plan du comportement; un personnel insuffisamment motivé, mal préparé, insatisfait, sur la défensive ou agressif contribuera directement à rompre des relations avec les élèves mésadaptés sur le plan affectif et social.

ACTIVITÉ VIII

LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

En sous-groupe, à la lumière de vos réflexions et en faisant preuve de compréhension, essayez de représenter au moyen d'une illustration la rupture d'équilibre.

ACTIVITÉ IX

COURBE PERSONNELLE

En vous servant des divers facteurs énumérés ci-dessous, tracez une courbe personnelle allant de ce qui vous crée le plus de problèmes vers ce qui vous en crée le moins.

Crée plus de problèmes — Crée moins de problèmes

1) Les élèves: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Les valeurs du milieu et les objectifs de l'intervention: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) Le programme des activités: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) La didactique ou les moyens de mise en relation: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) L'organisation du temps: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) L'organisation de l'espace: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7) Les règlements et les marches à suivre: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) Le système d'évaluation et de reconnaissance: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9) Le partage des responsabilités: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10) Les agents d'éducation: → 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

III. L'INTERVENTION

LE PROCESSUS D'INTERVENTION

Le processus d'intervention auprès d'un élève en difficulté comprend quatre étapes:

1. L'évaluation de la situation qui fait problème:

   1.1. l'observation de faits;

   1.2. la reconnaissance des scénarios de comportement;

   1.3. la détermination des comportements cibles;

2. La planification de l'intervention:

   2.1 la détermination des aspects du comportement à modifier;

   2.2 la détermination de la durée de l'intervention;

   2.3 l'établissement d'une liste des moyens requis;

3. L'intervention proprement dite:

   3.1 l'application des moyens retenus;

   3.2 l'exécution du plan d'intervention;

   3.3 l'observation des effets de l'intervention;

4. L'évaluation de l'intervention:

   4.1 l'évaluation des effets de l'intervention;

   4.2 la révision des objectifs;

   4.3 la planification d'une nouvelle intervention.

TABLEAU IV-I

PROCESSUS D'INTERVENTION

A) Évaluation de la situation	B) Planification de l'intervention	C) Intervention	D) Évaluation de l'intervention
1) observer et noter les faits sans les interpréter.	1) déterminer les aspects du comportement à modifier (espaces, temps, types d'activités, moyens de mise en relation..).	1) procéder à l'application des moyens retenus.	1) évaluer les effets de l'intervention (vérifier si les objectifs ont été atteints).
2) reconnaître le ou les scénarios de comportement à modifier.	2) déterminer la durée de l'intervention (environ une semaine).	2) exécuter, dans la mesure du possible, le plan d'intervention comme prévu.	2) réviser les objectifs.
3) déterminer les comportements cibles à l'intérieur d'un scénario de comportement. N.B. -choisir un scénario relativement simple.	3) dresser une liste des moyens requis pour la modifications des aspects du comportement choisis.	3) noter à la suite d'observations les effets de l'intervention. N.B. -utiliser aussi souvent que cela est nécessaire les techniques d'aide et de support à l'enfant. N.B. -ajuster, le cas échéant, les moyens tout en maintenant les objectifs établis.	3) planifier une nouvelle intervention.

EXEMPLE DE PROCESSUS D'INTERVENTION

I. Évaluation de la situation

I.1 L'observation des faits

Voici les faits notés par l'enseignant ou l'enseignante au sujet de Paul, qui a 12 ans et est en sixième année:

a) Il est 15 h 40; c'est le vendredi; nous sommes au vestiaire. Paul est assis devant sa case pendant que les autres s'habillent. Il ne parle pas, même si ses compagnons lui demandent ce qu'il a. Tous les autres sont prêts à partir. Je lui demande ce qu'il a: pas de réponse. Les élèves disent que l'autobus attend. Paul dit: "C'est pas grave, y peut attendre".

b) Nous sommes en classe; la période de mathématique vient de prendre fin; il est 11 h 50. Les élèves rangent leur matériel, sauf Paul, qui a la tête entre les mains et ne bouge pas. Je lui demande ce qu'il a; il me dit qu'il n'a pas faim. Je lui demande de ranger son matériel; il ne répond pas. Je lui dis qu'on est tous pressés et qu'on l'attend. Paul ne répond rien et ne bouge pas. Je lui demande à nouveau de ranger son matériel. Il lance son livre de mathématique par terre, se rassoit et ne dit rien.

c) Nous sommes en récréation l'après-midi; il fait beau et presque tous les élèves sont occupés à jouer. La cloche annonçant la fin de la récréation sonne. Les élèves doivent cesser de jouer et rentrer le matériel. Après quelques minutes, tous les élèves ont cessé leurs jeux, sauf Paul, qui continue seul à jouer au soccer. Je m'approche de lui et lui rappelle qu'au son de la cloche les jeux doivent cesser; il ne répond rien et s'éloigne en continuant de frapper sur son ballon. Je m'approche à nouveau et lui dis que la récréation est finie et qu'il est temps de rentrer. Pas de réponse. Je m'approche pour ramasser le ballon, Paul lui donne un grand coup de pied et s'éloigne en me disant d'aller le chercher qu'il en avait fini.

d) Nous sommes le lundi matin, tous les élèves sont assis à leur pupitre ou en petits groupes autour des tables de travail; c'est la première heure de cours de la journée et il y a des exercices de français à faire. Tous les élèves se sont mis au travail, sauf Paul, qui est assis à son pupitre mais n'a rien sorti. Je lui demande s'il sait ce qu'il a à faire. Il me fait signe qu'il le sait. Je lui demande s'il a besoin d'aide; il me dit non. Je m'occupe des quelques élèves qui m'ont posé des questions. Au bout de cinq minutes, je reviens vers

EXEMPLE DE PROCESSUS D'INTERVENTION

Paul et lui demande pourquoi il ne veut pas travailler; il me répond que "le français, c'est platte". Je lui demande à nouveau s'il a besoin d'aide. Pas de réponse.

I.2 Reconnaissance des scénarios de comportement

Est-il possible de reconnaître un scénario de comportement? Dans les faits rapportés, on peut noter que Paul:

- refuse de s'habiller (vestiaire);
- refuse de quitter la classe pour aller dîner;
- refuse de cesser son jeu (récréation);
- refuse de commencer une activité (classe de français).

Il semble que Paul ait de la difficulté à finir ou à commencer quelque chose. Le même scénario se répète dans plusieurs situations (classe, vestiaire, cour de récréation).

I.3 Détermination des comportements cibles

Pouvons-nous déterminer quelques comportements cibles?

D'une façon générale, Paul réagit par de l'opposition à ce qui lui est demandé, par de l'entêtement et quelquefois par des actes ouverts d'agressivité. Les comportements que l'on pourrait retenir sont les comportements d'opposition à l'agent d'éducation ou à l'accomplissement d'une action au début ou à la fin d'une activité.

Il serait préférable que les enseignants et les enseignantes qui se sentent peu à l'aise dans ce type de relation ne retiennent qu'une seule situation, par exemple celle du vestiaire ou de la récréation, et concentrent leurs efforts sur elle.

EXEMPLE DE PROCESSUS D'INTERVENTION

2. *Planification de l'intervention*

2.1 Détermination des aspects du comportement à modifier

Des dix facteurs étudiés au troisième chapitre ("Les caractéristiques du milieu et la rupture d'équilibre", p. 37), il semble qu'il faille retenir le premier (notre connaissance de l'élève), le second (les objectifs visés) et le quatrième (la didactique ou les moyens de mise en relation).

Un examen, surtout du quatrième élément, peut se révéler profitable. Paul a des objectifs à atteindre, autant sur le plan de la socialisation (on ne fait pas attendre tout un groupe) que sur celui des apprentissages scolaires. Il a des attitudes à acquérir, comme être capable de mettre fin à un jeu intéressant ou d'entreprendre un travail qu'il trouve difficile. Mais comment amener Paul à accepter ces défis et à investir l'énergie nécessaire pour les relever? Quelle didactique ou quels moyens de mise en relation puis-je utiliser pour l'aider?

D'abord, il faut lui rappeler ce qui est attendu de lui, puis tenter d'obtenir son adhésion, et enfin reconnaître avec lui de façon précise (à partir des faits qui ont été observés) les difficultés qu'il a rencontrées. Dans le cas de Paul, il peut être possible de lui demander sa collaboration pour trouver des moyens qui pourraient l'aider.

On pourra utiliser des moyens tels que lui indiquer qu'il reste cinq minutes avant la fin de l'activité ou s'entendre au préalable avec lui sur ce qu'il fera pendant telle heure de cours (par exemple, le français), etc.

2.2 Détermination de la durée de l'intervention

Dans le cas de Paul, l'intervention ne devrait pas dépasser une à deux semaines, surtout si l'on veut travailler sur le comportement qui se répète dans plusieurs situations et qui consiste à s'opposer à une personne ou à l'accomplissement d'une action.

2.3 *Établissement d'une liste des moyens requis*

Dans le cas de Paul, l'enseignant ou l'enseignante doit d'abord prévoir du temps pour le rencontrer et procéder aux mises au point qui s'imposent. Le temps est un outil extrêmement important et il faut l'utiliser. Une ou plusieurs rencontres avec Paul doivent donc être prévues dans l'horaire et à la convenance de tous.

3. *Intervention proprement dite*

3.1 *Application des moyens retenus*

L'enseignant ou l'enseignante s'entend avec Paul concernant le moment de la rencontre et ce moment est inscrit à l'horaire de chacun.

3.2 *Exécution du plan d'intervention*

L'enseignant ou l'enseignante rencontre Paul; comme prévu, ce dernier n'a pas accepté facilement la rencontre et il est méfiant.

L'enseignant ou l'enseignante reprend en se servant des faits observés, ce qui s'est passé. Il ou elle doit le faire sans interpréter les faits, de façon à ce que Paul reconnaisse et accepte les faits.

Une fois que l'enseignant ou l'enseignante et Paul s'entendent sur ce qui s'est passé, ils doivent convenir des moyens à utiliser pour soutenir Paul dans le cheminement qu'il aura à faire pour atteindre les objectifs qu'ils auront déterminés ensemble.

Une fois qu'on a choisi les moyens, on doit les appliquer. Il est fort possible qu'au début Paul soit plus ou moins réceptif à ces interventions. Il faut de la patience et du respect. C'est ici que les techniques d'aide pourront se révéler importantes.

3.3 *L'observation des effets de l'intervention*

Comme dans le cas de l'observation des faits au début, l'enseignant ou l'enseignante note tous les faits qui concourent ou ne concourent pas à la situation cible, ce, de la manière la plus objective possible.

Il (elle) peut noter ici les faits suivants:

- La fin de la récréation approche. Paul joue au soccer avec Jean et Jacques. Je m'approche d'eux et je demande à jouer avec Paul contre Jean et Jacques. Ils acceptent. Nous jouons environ cinq minutes, quand sonne la fin de la récréation. Je demande à Paul s'il veut bien rentrer le ballon. Après un moment d'hésitation et quelques passes à Jean, il finit par accepter.

- Nous sommes tous au vestiaire, c'est vendredi et nous sommes à la fin de de la journée, j'accompagne Paul et lui demande ce qu'il fera en fin de semaine. Il parle peu. Je lui parle de mes projets de canotage, ce qui l'incite à me parler de ses cours de natation. Il s'habille et part avec les autres.

- C'est l'heure de français. Paul fait des dessins sur son cahier d'exercices. Je lui demande si ça va à son goût. Pas de réponse. Je lui demande s'il a besoin d'aide. Il me dit que non. Je lui dis que, s'il a besoin d'aide, il n'a qu'à me faire signe. Il ne fait pas appel à moi de toute l'heure de cours et il ne produit rien.

4. *Évaluation de l'intervention*

4.1 *Évaluation des effets de l'intervention*

Selon les faits observés par l'enseignant ou l'enseignante, Paul a bien répondu aux interventions dans les situations autres que les situations d'apprentissage scolaire.

EXEMPLE DE PROCESSUS D'INTERVENTION

Que se passe-t-il à propos de l'activité de français? Paul a été insensible ou fermé aux interventions de l'enseignant ou de l'enseignante. Il n'a rien produit et est demeuré isolé:

- "Dans les autres situations, Paul a accepté mes interventions et ma participation (soccer). Est-ce l'activité de français ou ma façon d'intervenir auprès de lui qui lui crée des problèmes?"

4.2 Révision des objectifs

Pour l'heure de français, il faut donc une exploration plus approfondie de ce qui se passe. L'enseignant ou l'enseignante doit se renseigner davantage sur ce qui entoure cette activité et sur ce que peut signifier l'apprentissage du français pour Paul.

4.3 Planification d'une nouvelle intervention

En fait, il s'agit de poursuivre les recherches en vue de pouvoir aider Paul le plus adéquatement possible. D'autres rencontres avec lui sur ce qui se passe pendant les heures de français fourniront peut-être des renseignements utiles.

Le processus se poursuit et les étapes se répètent, avec leurs succès et leurs échecs.

ACTIVITÉ X

PROCESSUS D'INTERVENTION

a) Évaluation de la situation	b) Planification de l'intervention	c) Intervention	d) Évaluation de l'intervention

LES PRINCIPES À RESPECTER SELON LE TYPE D'ACTIVITÉ

Aucun des principes définis ci-dessous ne constitue une intervention ou une attitude exceptionnelle, sauf qu'auprès d'enfants en difficulté sur le plan du comportement, le fait de ne pas tenir compte d'une ou de plusieurs de ces dimensions peut entraîner des conflits qu'il sera difficile de résoudre. Ces principes à respecter sont:

1) planifier soigneusement les mises en situation: les hésitations en cours d'activité pourraient provoquer de l'insécurité.

2) connaître à fond l'activité: afin d'éviter d'arrêter l'activité faute de pouvoir donner des consignes claires, ce qui entraînerait des frustrations.

3) maintenir les règles établies: l'adulte qui modifierait les règles pendant une activité provoquerait de l'insécurité et, par voie de conséquence, de la désorganisation.

4) prévoir et réunir tout le matériel nécessaire pour les activités: sinon, il y aura des temps morts, le rythme de l'activité sera brisé et c'est pendant ces flottements que peuvent apparaître les comportements perturbés.

5) prévoir un espace adéquat: dans un espace trop restreint, on peut assister à des affrontements entre les élèves pour la défense de leur espace personnel: certains élèves ont peu de tolérance à la violation de leur territoire.

6) donner au début le nom du jeu ou de l'activité: cela permet à l'élève de se préparer psychologiquement; autrement, il peut se sentir précipité dans l'inconnu et réagir défensivement.

7) utiliser des consignes verbales simples: toute surcharge verbale peut entraîner de la confusion chez certains élèves et se traduire par de l'insécurité.

8) participer à certains jeux ou activités: cela permet de sécuriser certains élèves parce qu'ils se sentent accompagnés.

LES PRINCIPES À RESPECTER SELON LE TYPE D'ACTIVITÉ

9) proposer des activités où tous les élèves sont actifs: le fait d'attendre en file, par exemple, peut amener un élève à adopter des comportements non souhaités.

10) prévoir la durée du jeu ou de l'activité: de façon à ce que la fatigue ou la frustration n'entraîne pas de désorganisation.

11) insister sur le rangement du matériel: sinon, certains élèves pourraient chercher à désorganiser leur environnement, ne sentant pas que c'est une valeur pour l'adulte.

12) demeurer ferme mais juste: les élèves qui ont des comportements suractifs surtout, ont besoin de sentir un encadrement ferme, non pas rigide, mais sécurisant; ils doivent pouvoir compter sur le contrôle assuré par l'enseignant ou l'enseignante.

Très souvent, l'agent d'éducation s'interroge sur les techniques d'aide qu'il peut utiliser pour assister l'élève dans ses efforts de modification de son comportement. Si on peut croire qu'il est possible d'aider un élève en difficulté sur le plan du comportement, il faut aussi savoir comment le faire. On doit aussi comprendre qu'il arrive que les attitudes d'un élève visent à provoquer chez les autres certaines attitudes-réponses (rejet, ignorance, agressivité, surprotection, etc.).

Que l'on soit en présence d'un élève manifestant des comportements sous-actifs ou sur-actifs, la plupart des techniques d'intervention indiquées par Fritz Redl et David Wineman (1964) peuvent s'appliquer. Ces techniques sont:

- L'ignorance intentionnelle: Parfois, dans des situations de provocation ou de négativisme, ignorer le comportement, c'est l'empêcher de prendre de l'ampleur, c'est l'empêcher de le nourrir à même nos réactions.

- L'intervention par un signe quelconque: Une simple désapprobation par geste peut suffire à calmer un élève avec lequel la relation est bonne. Cette intervention est efficace si elle est utilisée tout au début d'un comportement qui pourrait entraîner un déséquilibre.

- La proximité et le contrôle par le toucher: Lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultats, la proximité de l'adulte permet souvent à l'élève de trouver chez lui une source additionnelle de contrôle.

- La manifestation de sentiments à propos des activités de l'élève: L'intérêt que manifeste l'agent d'éducation pour les activités d'un élève a un effet calmant sur lui.

- Les marques d'affection: Plus les élèves sont jeunes ou mésadaptés, plus ils ont besoin d'affection. Les marques d'affection permettent à l'élève de garder le contrôle de lui-même lorsqu'il subit des poussées d'anxiété dues à ses fortes pulsions. De nombreux comportements hostiles peuvent être atténués par des marques d'affection, alors qu'ils sont amplifiés par la réprobation.

- La relâche de la tension par l'humour: Les accès de colère peuvent être des moyens de défense utilisés par l'élève; il ne saurait être question de les éliminer à tout prix, mais il faut tâcher d'en limiter les conséquences négatives. Par l'humour on peut faire sentir à l'élève qu'on n'est pas insécurisé par ses manifestations d'agressivité. L'humour permet aussi de réduire, le cas échéant, le sentiment de culpabilité de l'élève et lui propose une autre forme de satisfaction.

- L'aide opportune: Si un élève réagit fortement aux frustrations ou aux difficultés provoquées par son entourage, il suffit souvent que l'enseignant l'aide pour que la crise soit évitée.

- L'interprétation: L'agent d'éducation peut intervenir en donnant à un élève une interprétation d'une situation qu'il a mal comprise. Il peut aussi dire à l'élève de quelle façon il a perçu l'une de ses manières d'agir. Dans ce cas, il ne s'agit pas de rendre conscientes des motivations inconscientes, mais plutôt d'analyser des faits concrets et immédiats.

- Le reclassement: Un moyen d'intervention qui est parfois utilisé consiste à changer un élève de classe pour le confier à un autre agent d'éducation. Évidemment, il ne saurait être question de prendre une telle mesure avant d'avoir examiné plusieurs autres possibilités, une telle intervention pouvant comporter de sérieux risques.

- La restructuration de l'intervention: Le fait de demander à un élève de poursuivre une activité à laquelle il n'arrive pas à s'adapter peut obliger l'agent d'éducation à intervenir de façon punitive, ce qui peut entraîner de nombreux effets négatifs. Il ne faut pas alors hésiter à changer d'activité.

- L'appel direct au contrôle de soi de l'élève: Il est inutile de demander à un élève de recourir à une maîtrise de lui-même qu'il n'a pas, mais, lorsque l'agent d'éducation sent que l'élève a acquis un peu de maîtrise de lui-même, il peut y faire appel. Plusieurs types d'appel peuvent être utilisés: appel à une relation personnelle, à une réalité physique, au danger de conséquences indésirables, à l'attention aux réactions d'autrui, au sens des valeurs, à des schèmes de valeurs collectives, à l'amour-propre, au jugement social, à l'autorité, à des considérations personnelles, à la fierté éprouvée pour un progrès personnel etc.

- La restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel: Il est inutile d'exiger d'un élève plus de contrôle de lui-même qu'il n'en possède. Sans qu'il soit question de considérer certains espaces comme cachés ou secrets, il ne faut pas laisser un enfant faire n'importe quoi (par exemple, saccager le contenu des tiroirs d'un bureau). De plus, les ciseaux, certains outils et d'autres objets dangereux ne peuvent être rendus accessibles à un élève qui n'a pas suffisamment de contrôle de lui-même.

- L'exclusion temporaire de l'élève: Il faut quelquefois retirer un élève de son groupe. Ce moyen d'ultime recours, qu'il convient d'utiliser avec beaucoup de précaution, peut-être nécessaire lorsqu'il y a danger physique, lorsque le groupe alimente le déséquilibre de l'élève, lorsqu'un élève "contamine" son groupe, ou lorsqu'il faut absolument imposer des limites. L'exclusion devrait être de courte durée, afin d'éviter que l'élève puisse interpréter cette mesure comme un rejet ou un abandon. De plus un élève exclu ne doit pas être laissé seul autant que possible, et il est justement possible de le retirer sans l'exclure du local.

- La contrainte physique: Lorsqu'un élève perd totalement le contrôle de lui-même et qu'il risque de poser des actes nuisibles pour lui-même ou pour les autres, l'agent d'éducation peut n'avoir d'autre solution que de le maîtriser physiquement. La contrainte physique ne doit cependant pas être confondue avec le châtiment corporel; elle n'est pas une punition, mais une technique d'aide.

- La permission et l'interdiction formelle: La permission peut être utilisée pour favoriser l'émergence de telle ou telle attitude chez l'enfant, pour désamorcer une provocation ou pour améliorer le climat d'une activité. L'interdiction formelle sert lorsqu'une situation comporte des dangers méconnus de l'enfant, lorsque l'enfant est sur le point d'aller plus loin qu'il ne le veut ou lorsqu'il est urgent d'arrêter un enfant et que des explications seraient trop longues à donner.

- Les promesses et les récompenses: Si un élève n'est pas trop profondément perturbé, c'est-à-dire s'il est capable de faire le lien entre le présent et le passé, s'il peut accepter une distribution inégale de récompense et s'il n'est pas trop fataliste, les promesses et les récompenses peuvent être utilisées efficacement.

- Les punitions et les menaces: Ces moyens cherchent à amener l'élève à augmenter la maîtrise qu'il a de lui-même. Pour être efficace, il faut que la punition soit ressentie comme un acte déplaisant, qu'elle soit reliée directement à la faute, qu'elle vise le comportement indésirable et non la personne, qu'elle soit acceptée et qu'elle déclenche une agressivité qui permette la maîtrise des impulsions plutôt que des réactions hostiles ou dépressives. La punition n'aura d'effet que si l'élève reconnaît sa culpabilité.

Ces techniques doivent se situer à certains moments du processus d'invention et convenir à l'agent d'éducation; ce dernier, quant à lui, ne doit pas s'entêter en les utilisant ni chercher l'affrontement. Cela veut dire qu'il doit comprendre ses propres émotions.

LA COORDINATION

Lorsqu'on est en présence d'un élève en difficulté sur le plan du comportement, surtout s'il est porté à attaquer les autres, il est possible que l'on veuille faire face seul à la situation et qu'on espère régler rapidement le problème. Cette volonté est certes louable, mais, si la situation se détériore, on aura avantage à mettre à profit d'autres ressources. Plus une situation est anxiogène, plus il est important de pouvoir faire part de ses sentiments à quelqu'un qui est susceptible d'écouter et d'offrir un soutien.

1. *La concertation et la coordination*

Dans une situation où plusieurs personnes collaborent en vue d'aider un élève, l'enseignant ou l'enseignante devrait constituer le point central autour duquel tout se coordonne. Des moyens concrets devront être prévus afin de lui permettre de jouer ce rôle actif et déterminant dans tout ce qui concerne l'aide à apporter à cet élève.

2. *Les parents*

Il pourrait être facile de chercher une explication, voire des coupables, chez les parents à propos des difficultés que pose leur enfant. Cependant, cela peut facilement avoir des effets négatifs. Les parents qui ont un enfant présentant des difficultés sur le plan du comportement sont les premiers à en souffrir. Cela est vrai même pour ceux qui nient les difficultés de l'enfant. Il éprouvent les mêmes sentiments d'impuissance, de frustration et de débordement que l'agent d'éducation, mais sûrement avec plus d'intensité. Le fait d'avoir un enfant malheureux est toujours une réalité pénible à supporter.

IV. L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE

DES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER DANS L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SUR LE PLAN DU COMPORTEMENT

1. *Signification du concept d'intégration*

Plutôt que de s'arrêter à discuter pour déterminer si l'intégration est une fin en soi, un moyen ou un modèle d'organisation de services, on la considérera ici comme une démarche, un processus.

L'intégration prend toute sa signification dans la mesure où on l'entrevoit comme essentiellement dynamique, c'est-à-dire comme cheminement progressif et, en outre, comme expression d'une volonté collective.

Considérer l'intégration comme dynamique, c'est essentiellement la soustraire à la rigidité et en confier la responsabilité à chaque milieu (commissions scolaires, écoles, classes). Elle prendra donc la forme que des individus et des organisations de petite dimension lui donneront. Il ne s'agit donc pas de déterminer ce qu'elle devrait être, mais de bien voir comment elle pourrait être, et être le plus pleinement possible.

2. *Facteurs de l'intégration*

2.1. *La conception de la mésadaptation socio-affective*

La définition qu'un milieu aura de la mésadaptation socio-affective se reflétera dans sa façon d'aider les élèves mésadaptés. Ainsi, un milieu qui croira que les problèmes sérieux de comportement ne se traitent que très peu ou ne se traitent pas du tout aura probablement tendance à exclure les élèves en cause des classes et des écoles ordinaires.

La conception de la mésadaptation socio-affective et le degré de tolérance qu'a un milieu sont intimement associés. De la tolérance découlent l'ouverture et la disponibilité, éléments primordiaux pour l'intégration.

2.2 *L'organisation du milieu*

Le milieu participe activement à la recherche de l'équilibre dans les interactions, à son maintien ou à sa rupture. D'un milieu à un autre, il y aura des variations importantes de qualité d'organisation.

2.3 *La compétence des agents d'éducation*

Il faut entendre par compétence les qualités humaines et professionnelles (souvent intimement associées) des agents d'éducation. Quand on pense aux qualités humaines, on se réfère à des capacités telles que l'empathie, la chaleur, la transparence, etc., c'est-à-dire aux forces de la personnalité. Toutes ces caractéristiques existant à des degrés divers dans chaque personne, il est impossible de dire quelle qualité est essentielle et à quel degré pour pouvoir travailler efficacement à l'intégration des élèves mésadaptés sur le plan affectif et social. Les qualités professionnelles nécessaires à l'agent d'éducation sont de l'ordre de la planification, de l'intervention, de l'évaluation, sans oublier d'inclure une bonne connaissance des caractéristiques de l'élève mésadapté socio-affectif et de son fonctionnement.

3. *Possibilités et limites en matière d'intégration*

Dans une perspective où l'intégration est considérée comme une démarche de la part de l'ensemble des agents d'éducation, les possibilités sont infinies, et les limites ne sont que circonstancielles et fonction des trois facteurs que l'on vient de mentionner. Cela ne veut pas dire que ces limites ne sont pas réelles; elles peuvent même, lorsqu'elles sont grandes, être durement ressenties par les agents d'éducation. Moins un milieu est organisé ou moins les agents sont motivés et préparés, moins bonne est la réalisation d'un nouvel équilibre.

Des remises en question sont donc parfois nécessaires. De plus, il faut un minimum de convergence dans les idées du point de vue de la conception de la mésadaptation socio-affective et de l'organisation du milieu.

Les équipes d'agents d'éducation qui procéderont à l'intégration (maintien ou réinsertion) d'élèves mésadaptés sur le plan socio-affectif (identifiés comme tels ou non) devront aussi compter avec le temps, puisqu'ils seront eux-mêmes en évolution sur le plan personnel et professionnel. Ils devront enfin considérer que les apprentissages qu'ils doivent faire en vue d'intégrer ces élèves profiteront à l'ensemble des élèves.

ACTIVITÉ XI

LES FACTEURS DE L'INTÉGRATION

3.1 *La conception de la mésadaptation socio-affective*

Ma façon de voir est: _____

_____

_____

3.2 *L'organisation du milieu*

Ce qui me semble facile à réaliser: _____

_____

_____

Ce qui me semble difficile à réaliser: _____

_____

_____

3.3 *La compétence des agents d'éducation*

Je pense que les qualités humaines et professionnelles les plus susceptibles de rendre une personne apte à intégrer des élèves mésadaptés sur le plan affectif et social sont: _____

_____

_____

CONCLUSION

On a mentionné au début du présent cahier que les éléments d'information que l'on proposait n'avaient comme but que de sensibiliser les lecteurs à un phénomène complexe et d'amorcer chez eux une réflexion.

Il est cependant bon de procéder ici à une synthèse des éléments qui ont été proposés. On peut surtout retenir:

- que la manière dont on peut traiter la mésadaptation socio-affective dépend essentiellement du point de vue qu'on adopte pour la considérer;

- qu'on a avantage à considérer la mésadaptation socio-affective dans une perspective où l'on considère que l'on agit à l'intérieur d'un système (approche "éco-systémique");

- que l'approche descriptive fournit des éléments de compréhension de la mésadaptation socio-affective;

- que certains comportements types peuvent être associés à la mésadaptation socio-affective;

- que la mésadaptation socio-affective est une rupture d'équilibre entre un élève et certains éléments de son environnement;

- que les mésadaptés sur le plan affectif et social ont en commun sur le plan du comportement certaines caractéristiques observables et analysables;

- que les élèves mésadaptés, à cause de leurs caractéristiques propres, peuvent être source de problèmes pour un ou plusieurs éléments du milieu;

- que le milieu contribue aux ruptures d'équilibre de bien des façons;

- qu'il est possible de structurer son intervention en quatre étapes;

- qu'il existe des techniques d'aide à l'élève;

- que l'intégration peut être considérée comme un processus;

- que la qualité de l'intégration est fonction de trois facteurs;

- qu'en matière d'intégration les possibilités sont infinies mais qu'on rencontre des limites réelles.

Cette synthèse a pour but de donner aux enseignants ou aux enseignantes une vue d'ensemble de la question et de leur indiquer des éléments qu'ils pourront approfondir s'ils le jugent à propos.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BUESCHER, T.M. (1976). Magical Thinking, Causation and Predictive: Psycholinguistic Implications for Reading Skills in Emotionally Disturbed Children. Wayne State University, Detroit, Michigan, 206 p.

CREMINS, J.J. (1976). Short Term Memory Performance in Emotionally Disturbed Children. University of Connecticut, Connecticut, 79 p.

GENDREAU, G. (1978) L'intervention psycho-éducative. Paris, Ed. Fleurus, 307 p.

HAISLEY, G.E. (1978) A Comparison of the Written Language of Normal, Educable Mentally Retarded, Learning Disabled, and Emotionally Disturbed School Age Children. University of Northern Colorado, Colorado, 98 p.

JACK, H.R. JOHNSON, L.E. (1971). Physical Activities for Mentally and Emotionally Handicapped Children. Temple University, Philadelphia, 65 p.

LEMAY, M. (1973). Psycho-pathologie juvénile (Tomes I et II) Paris, Ed. Fleurus, 1 280 p.

REDL, F., WINEMAN, D. (1964). L'enfant agressif (Tome II). Paris Ed. Fleurus, 320 p.

STALLINGS, J.A., (1977). Learning to Look: A Handbook of Classroom Observation and Teaching Model. San Francisco, 309 p.

STOTT, D.H., MAISTON, N.C., NEILL, S.J. (1975). Taxonomy of Behavior Disturbance. Musson Book, Toronto.

SWAP, S.M. (1974). "Disturbing Classroom Behaviors: A Developmental and Ecological View". Exceptional Children, Vol. 21, no. 3 pp. 163-172.

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Module: _____

Commission scolaire: _____

Date: _____

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS CI-APRÈS, ENCERCLER LA COTE QUI CORRESPOND À VOTRE NIVEAU DE SATISFACTION:

Échelle:	4 - très satisfaisant
	3 - satisfaisant
	2 - insatisfaisant
	1 - très insatisfaisant

1. *Satisfaction générale*

1)	De façon générale, vous êtes satisfait de cette séance de formation.	4	3	2	1
2)	Est-ce que, dans le contexte de la Politique d'adaptation scolaire, la présente séance de formation a apporté des réponses à vos questions?	4	3	2	1

2. *Contenu du module*

1)	Le thème du module était pertinent à votre travail.	4	3	2	1
2)	Le contenu était bien structuré.	4	3	2	1
3)	Les explications fournies par l'animateur étaient suffisantes.	4	3	2	1
4)	Les éléments traités dans le contenu constituent un apport à votre travail quotidien.	4	3	2	1
5)	La quantité de connaissances pertinentes acquises lors de cette séance de formation est satisfaisante, compte tenu de vos objectifs personnels.	4	3	2	1

3. *Méthologie utilisée*

1)	De façon générale, la formule d'animation adoptée vous a plu.	4	3	2	1
2)	Les exercices pratiques étaient appropriés aux objectifs du module.	4	3	2	1
3)	Les documents de support (cahier, acétates, audio-vision, etc.) étaient adéquats dans l'ensemble.	4	3	2	1
4)	La durée de la formation était suffisante, étant donné le thème traité.	4	3	2	1

4. *Participation - implication personnelle*

1)	Tout en tenant compte des contraintes imposées par la présence d'un groupe, le rythme personnel des individus a été respecté.	4	3	2	1
2)	Votre engagement personnel a été significatif.	4	3	2	1

5. *Animateur*

1)	L'attitude générale de l'animateur a permis une compréhension du module.	4	3	2	1
2)	L'animateur a tenu compte des objectifs des individus.	4	3	2	1

6. *Commentaires - critiques - recommandations*

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci!

EDSQ 85/0031 C

PERFECTIONNEMENT
PROGramme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignant(e)s

MODULE 5
Lamésadaptation socio- affective.
Guide d'animation.

EDUQ 8570031 C

SAS.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16 – 8635 – 03

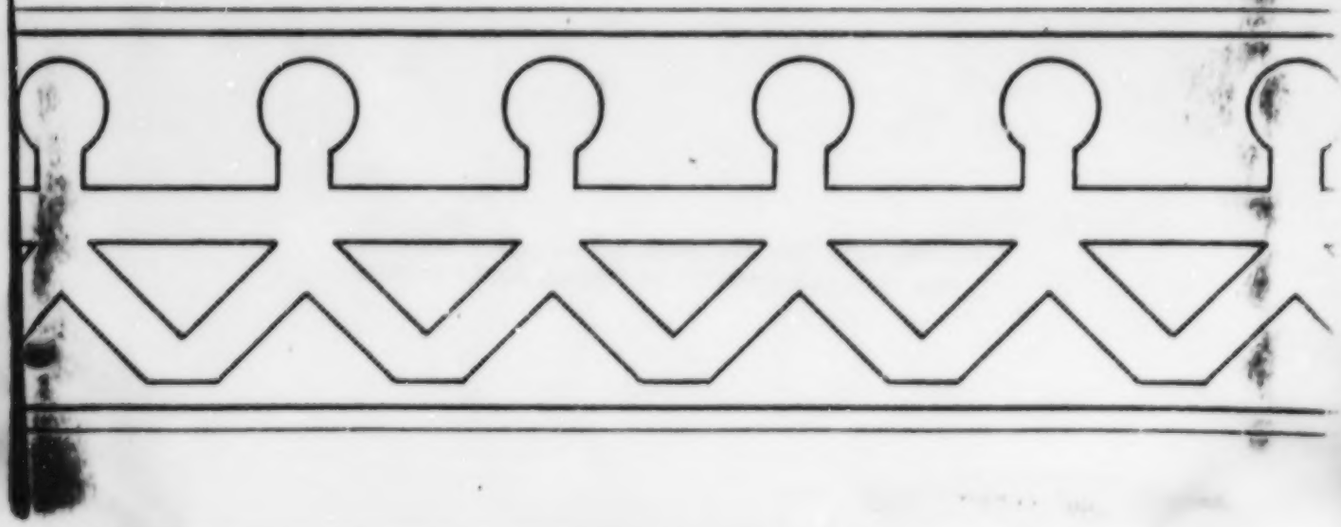
PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

GUIDE D'**ANIMATION**



PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 5

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

GUIDE D'ANIMATION

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2 – 550 – 05697 – 3

Dépôt légal – premier trimestre 1983

HORAIRE

Jour 1

9 h 00 à 9 h 15	Présentation de la journée	. Mot de bienvenue . Présentation du déroulement de la journée
9 h 15 à 9 h 45	PREMIER ATELIER: Place du module dans le plan d'action	. Liste des modules . Contenu du module . Distribution des cahiers aux participants . Travail individuel "Aptitude-difficulté" (activité I)
9 h 45 à 10 h 15	DEUXIÈME ATELIER: La mésadaptation socio-affective Un phénomène aux mille visages	. Audio-vision: «Je porte une étiquette» (activité II)
10 h 15	PAUSE-CAFÉ	
10 h 30 à 11 h 30	(suite du deuxième atelier)	. Travail en groupe "Ma définition de la mésadaptation socio-affective." (activité III)
11 h 30	DÎNER	

13 h 00 à 15 h 30	(suite du deuxième atelier)	. Travail en groupe "Les points de vue adoptés" (activité IV)
14 h 15	PAUSE CAFE	
		. Travail en groupe "Le comportement mésadapté ou ses interactions difficiles" (activité V)

HORAIRE

JOUR II

9 h 00 à 10 h 15	TROISIÈME ATELIER: L'élève ayant des difficultés de comportement	. Travail en sous-groupes «Les caractéristiques de développement» (activité VI) . Travail en sous-groupes "une situation valorisante" (activité VII)
10 h 15 .	PAUSE CAFÉ	
10 h 30 à 11 h 30	(suite du troisième atelier)	. Travail en sous-groupes "La rupture d'équilibre" (activité VIII) . Travail en sous-groupes "La courbe personnelle" (activité IX)
11 h 30	DÎNER	
13 h 00 à 14 h 15	QUATRIÈME ATELIER: L'intervention	. Travail en groupe "Processus d'intervention" (activité X)
14 h 15	PAUSE CAFÉ	
14 h 30 à 14 h 45	(suite du quatrième atelier)	

14 h 45 à 15 h 30	CINQUIÈME ATELIER: L'intégration ou la recherche d'un nouvel équilibre	. Travail individuel «Les facteurs de l'intégration» (activité XI)
15 h 30 à 15 h 45	ÉVALUATION DE LA JOURNÉE	

9 h 00 à 9 h 15 - PRÉSENTATION DE LA JOURNÉE

OBJECTIF DE LA PRÉSENTATION:

METTRE EN PLACE LES CONDITIONS QUI ASSURERONT
UN BON DÉROULEMENT DE LA SÉANCE D'ANIMATION

MOT DE BIENVENUE

- L'animateur se présente.[1]
- Les participants se présentent (nom et fonction); un carton identifie chaque participant.

  - matériel requis: - 25 cartons 21 cm X 14 cm
    - 6 stylos feutre «marker»

- L'animateur s'enquiert auprès des participants des renseignements que le coordonnateur ou le responsable leur a transmis quant à la nature de la présente séance d'animation.

  «Qu'est ce qu'on vous a dit au sujet de cette séance d'animation»?

  «Quelles sont vos attentes»?

  «Quels sont vos objectifs»?

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA JOURNÉE

- L'animateur présente l'horaire de la journée.

  - matériel requis: - acétate
    - rétroprojecteur et écran

1 *Chaque fois que l'on mentionne "l'animateur, le participant", il faut comprendre "l'animateur ou l'animatrice, le participant ou la participante".*

9 h 15 à 9 h 45 PREMIER ATELIER:

PLACE DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION

OBJECTIF DE L'ATELIER 1 :

PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS DE SITUER LE MODULE DANS L'ENSEMBLE DU PLAN D'ACTION

SITUATION DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION

- L'animateur situe le module dans le plan d'action (voir introduction dans le cahier de l'animateur);

  - matériel requis:
    - cahier de l'animateur (voir introduction)
    - cahier du participant p. 7

- Il présente la liste des modules:

  - matériel requis:
    - acétate

- Il expose les objectifs du module:

  - matériel requis:
    - cahier du participant p. 9

- Il distribue les cahiers aux participants et en explique le contenu et l'utilisation:

  - matériel requis:
    - cahier du participant

ACTIVITÉ 1: APTITUDE, DIFFICULTÉ

- OBJECTIF

- Rejoindre le participant dans ce qu'il est.

- Intéresser les participants dès le début.

- TRAVAIL INDIVIDUEL

- L'animateur invite le participant à se situer; il lui demande d'écrire une aptitude et une difficulté qu'il reconnaît avoir avec un ou des enfants ayant des difficultés de comportement.

matériel requis: cahier du participant p. 11 (activité 1)

- L'animateur laisse 5 - 10 minutes.

- Il mentionne aux participants que le module est un élément de réflexion sur nos attitudes.

9 h 45 à 15 h 30 DEUXIÈME ATELIER:

LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE: UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES

OBJECTIF DE L'ATELIER II :

AMENER L'ENSEIGNANT À RECONNAÎTRE ET À ACCEPTER LA RELATIVITÉ DU CONCEPT DE LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

ACTIVITÉ II: «JE PORTE UNE ÉTIQUETTE»

- OBJECTIF

- À l'aide de l'audio-vision, favoriser chez les participants une attitude d'ouverture à l'égard des enfants mésadaptés sur le plan affectif et social.

- L'animateur demande aux participants de faire part de leurs commentaires à la suite du visionnement.

«Quels éléments importants retenez-vous après le visionnement»?

- matériel requis:
  - magnétophone Wollensak synchronisé
  - projecteur à diapositives
  - cahier du participant p. 15
  - audio-vision "Je porte une étiquette".

ACTIVITÉ III: MA DÉFINITION DE LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE

- OBJECTIF

- Favoriser chez les participants en effort de synthèse.

- TRAVAIL EN GROUPE

- L'animateur demande aux participants:

«Question : «Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques de la mésadaptation socio-affective»?

- Il note les formulations proposées, les points de vue utilisés; avec les participants, il essaie de faire ressortir l'essentiel de la mésadaptation socio-affective afin d'en étudier le phénomène.

- matériel requis: cahier du participant, p. 17 (activité III)

ACTIVITÉ IV: LES POINTS DE VUE ADOPTÉS

- OBJECTIF

- Amener le participant à découvrir les moyens qu'il utilise pour voir ce qui se passe dans la réalité.

TRAVAIL EN GROUPE

- L'animateur distribue à chaque participant un carton qui porte un mot:
  - hostilité
  - inconséquence
  - timidité
  - dépression
  - retrait.

- Le participant doit donner une définition du mot qui est inscrit sur le petit carton; les autres participants doivent trouver ce mot.

- Un échange, une discussion s'ensuit.

Matériel requis:

- cartons préalablement préparés
- cahier du participant p. 19.

ACTIVITÉ V: LE COMPORTEMENT MÉSADAPTÉ OU DES INTERACTIONS DIFFICILES

- OBJECTIF

- Faire vivre des situations de rejet aux participants.

-- TRAVAIL EN GROUPE

- L'animateur distribue à chacun des participants un petit carton sur lequel est présentée une manifestation de comportement:

  Exemple: Pertube la classe

  Isolé du groupe

- Le participant doit jouer le rôle suggéré: il exprime ce qu'il ressent vis-à-vis de ce nouveau personnage, soit en paroles, soit sous forme de mime, de sketch, ets.

- Un exposé sur les comportements mésadaptés suit.

matériel requis:

- cartons
- cahier du participant p. 23

Page 12 manquante

9 h 00 à 11 h 30 TROISIÈME ATELIER:

L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

OBJECTIF DE L'ATELIER III

AMENER L'ENSEIGNANT À RECONNAÎTRE SON VÉCU EN CLASSE

ACTIVITÉ VI : LES CARACTÉRISTIQUES DE DÉVELOPPEMENT

- OBJECTIF

- Découvrir grâce à des exemples concrets, les principales caractéristiques du développement des mésadaptés socio-affectifs.

- TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

- L'animateur présente les neuf caractéristiques de développement qui peuvent avoir un effet positif ou négatif sur l'élève.

- Le participant détermine une situation concrète pour chacune de ces caractéristiques; il essaie de voir comment il pourrait intervenir.

- Avec le groupe, l'animateur puise les éléments de situations et de solutions trouvés. Des pistes de travail peuvent ressortir de la discussion.

- matériel requis: cahier du participant, p. 25 (activité VI)

ACTIVITÉ VII: UNE SITUATION VALORISANTE

- OBJECTIF

- Faire remémorer aux participants une situation valorisante à l'école afin de voir l'importance des réactions des autres personnes sur l'image de soi.

- TRAVAIL INDIVIDUEL ET EN SOUS-GROUPES

- L'animateur invite les participants à faire individuellement l'analyse d'une situation valorisante.

- En sous-groupes, les participants communiquent les attitudes identifiées chez la personne valorisante.

- Une plénière suit. L'animateur fait un bref exposé sur l'image de soi.

matériel requis: cahier du participant p. 31 à 33 (activité VII)

ACTIVITÉ VIII: LA RUPTURE D'ÉQUILIBRE

- OBJECTIF

- Favoriser chez les participants une analyse conceptuelle de la rupture d'équilibre.

- TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

- L'animateur invite les participants par leur réflexion et leur compréhension à illustrer la rupture d'équilibre.

matériel requis: cahier du participant p. 35 à 37 (activité VIII)

ACTIVITÉ IX: COURBE PERSONNELLE

- OBJECTIF

- Favoriser chez les participants une analyse conceptuelle de la rupture d'équilibre.

- TRAVAIL INDIVIDUEL

- En utilisant les divers facteurs qui peuvent provoquer des ruptures d'équilibre, le participant trace une courbe personnelle allant de ce qui crée le plus de problèmes à ce qui en crée le moins, en commencant par le facteur qu'il juge, de son point de vue, le moins sûr pour aboutir au facteur le plus sûr.

---

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Crée plus de problèmes crée moins de problèmes

- L'animateur encourage les participants à mettre en commun les renseignements contenus dans chacune des courbes qu'ils ont tracées.

- Échange de procédés: lorsque chaque participant a situé ses points faibles et ses points forts, celui qui a de la difficulté à maîtriser un certain facteur qui provoque des ruptures d'équilibre pourra recevoir des conseils d'un autre qui a plus de facilité à maîtriser ce même facteur.

- matériel requis: cahier du participant p. 39 (activité IX)

13 h 00 à 14 h 45 QUATRIÈME ATELIER
L'INTERVENTION

OBJECTIF DE L'ATELIER IV

- AMENER L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNANTE À SE SENSIBILISER AUX ÉLÉMENTS D'UN PROCESSUS D'INTERVENTION
- FAIRE CONNAÎTRE À L'ENSEIGNANT ET À L'ENSEIGNANTE CERTAINES TECHNIQUES D'AIDE À L'ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

ACTIVITÉ X: PROCESSUS D'INTERVENTION

- OBJECTIFS

- Fournir aux participants des éléments permettant d'établir des plans d'intervention

- TRAVAIL EN GROUPE

- L'animateur présente, sur acétate, le schéma du processus d'intervention. (discussion avec les participants)
- En sous-groupe, les participants élaborent un modèle d'intervention pour le cas de "Paul". Ils utilisent, dans le cahier du participant, les techniques d'intervention proposées.
- L'animateur facilite la mise en commun des modèles d'intervention planifiés par chacun des sous-groupes.

matériel requis: cahier du participant p. 43 à 61
acétate
(activité X)

14 h 45 à 15 h 30 CINQUIÈME ATELIER
L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE

OBJECTIFS DE L'ATELIER V

- AMENER L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNANTE À S'INTERROGER SUR LE PROCESSUS D'INTÉGRATION

- AMENER L'ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNANTE À FAIRE UNE SYNTHÈSE DES RENSEIGNEMENTS REÇUS AINSI QU'À PRÉCISER LEURS ORIENTATIONS FUTURES DE PERFECTIONNEMENT

ACTIVITÉ XI: LES FACTEURS DE L'INTÉGRATION

- OBJECTIF

- Aider les participants en cernant des éléments qui vont faciliter ou non la démarche d'intégration à l'égard des élèves mésadaptés sur le plan social et affectif.

- TRAVAIL INDIVIDUEL

- À cette étape, l'animateur permet à chacun des participants un temps de réflexion.

Par rapport à lui-même

- Le participant précise pour chacune des trois dimensions:

  1) sa façon de voir

  2) une qualité et une difficulté qu'il reconnaît avoir dans la recherche active d'un équilibre interactionnel (temps, espace...)

  3) une ou des qualités humaines et professionnelles favorables à l'intégration des élèves mésadaptés sur le plan affectif et social.

Avec le groupe, l'animateur revient sur l'approche systémique du début et essaie de situer le «bout de chemin» effectué depuis cette étape.

matériel requis: cahier du participant p. 59 à 63 (activité XI)

ÉVALUATION DES DEUX JOURNÉES

- L'animateur distribue le questionnaire d'évaluation et demande aux participants de le remplir.

  - matériel requis: cahier du participant p. 7.

- L'animateur conclut la session sur un échange des impressions de la journée. Il demande, entre autres, aux participants s'ils ont atteint leurs objectifs.

TABLEAU DESCRITIF DES ATELIERS DU MODULE V

PREMIER ATELIER 9 h 15 à 9 h 45	DEUXIÈME ATELIER 9 h 45 à 15 h 30	TROISIÈME ATELIER 9 h 30 à 11 h 30	QUATRIÈME ATELIER 13 h 00 à 14 h 45	CINQUIÈME ATELIER 14 h 45 à 15 h 30
SITUATION DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION	LA MÉSADAPTATION SOCIO-AFFECTIVE: "UN PHÉNOMÈNE AUX MILLE VISAGES	L'ÉLÈVE AVANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	L'INTERVENTION	L'INTÉGRATION OU LA RECHERCHE D'UN NOUVEL ÉQUILIBRE
Perception de l'enseignant à l'égard de la mésadaptation socio-affective	Attitude d'ouverture Situations de rejet Caractéristiques Valorisation	Principales caractéristiques Facteurs provoquant une rupture d'équilibre	Processus d'intervention Éléments	Processus d'intégration Éléments
ACTIVITÉ I Aptitude - difficulté	ACTIVITÉ II "Je porte une étiquette" ACTIVITÉ III Ma définition de la mésadaptation ACTIVITÉ IV Les points de vue adoptés ACTIVITÉ V Le comportement mésadapté	ACTIVITÉ VI Les caractéristiques de développement ACTIVITÉ VII Une situation valorisante ACTIVITÉ VIII La rupture d'équilibre ACTIVITÉ IX La courbe personnelle	ACTIVITÉ X Processus d'intervention	ACTIVITÉ XI Les facteurs de l'intégration
OBJECTIF I Situer le module dans le plan d'action	OBJECTIF II Reconnaître et accepter la relativité du concept de la mésadaptation socio-affective	OBJECTIF III Amener l'enseignant à reconnaître son vécu en classe	OBJECTIF IV Sensibilisation au processus d'intervention et à certaines techniques d'aide à l'élève en difficultés	OBJECTIF V Sensibilisation au processus de l'intégration